

# INNOVAR A TRAVÉS DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO

PROPUESTAS Y REFLEXIONES EN EL AULA



Daniele Cerrato (ed.)

---

*Dykinson, S.L.*



INNOVAR A TRAVÉS DE LA  
PERSPECTIVA DE GÉNERO:  
PROPUESTAS Y  
REFLEXIONES EN EL AULA

**Colección**  
**ESCRITORAS Y ESCRITURAS**

**EVA MARÍA MORENO LAGO Y CATERINA DURACCIO**  
*Directoras*

*Comité científico*

Antonella Cagnolati, *Universidad de Foggia, Italia*  
Katjia Torres Calzada, *Universidad de Sevilla*  
Patrizia Caraffi, *Universidad de Bolonia, Italia*  
Ana María Díaz Marcos, *Universidad de Conecticut, USA*  
Kostantina Boubara, *Universidad Aristotele di Tesalónica, Grecia*  
Diana del Mastro, *Universidad de Szczeciński, Polonia*  
Rocío González Naranjo, *Universidad católica del Oeste, Angers, Francia*  
Camilla Cederna, *Universidad de Lille, Francia*  
Carolina Sánchez-Palencia, *Universidad de Sevilla*  
Verónica Pacheco Costa, *Universidad Pablo de Olavide*  
Isabel Clúa Gines, *Universidad de Sevilla*  
Milagro Martín Clavijo, *Universidad de Salamanca*  
Mercedes González de Sande, *Universidad de Oviedo*  
Yolanda Morató Agrafojo, *Universidad de Sevilla*  
Estela González de Sande, *Universidad de Oviedo*  
Daniele Cerrato, *Universidad de Sevilla*

INNOVAR A TRAVÉS DE LA  
PERSPECTIVA DE GÉNERO:  
PROPUESTAS Y  
REFLEXIONES EN EL AULA

Daniele Cerrato  
(Editor)

No está permitida la reproducción total o parcial de este libro, ni su incorporación a un sistema informático, ni su transmisión en cualquier forma o por cualquier medio, sea este electrónico, mecánico, por fotocopia, por grabación u otros métodos, sin el permiso previo y por escrito del editor. La infracción de los derechos mencionados puede ser constitutiva de delito contra la propiedad intelectual (art. 270 y siguientes del Código Penal).

Diríjase a Cedro (Centro Español de Derechos Reprográficos) si necesita fotocopiar o escanear algún fragmento de esta obra. Puede contactar con Cedro a través de la web [www.conlicencia.com](http://www.conlicencia.com) o por teléfono en el 917021970/932720407.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial  
Para mayor información, véase [www.dykinson.com/quienes\\_somos](http://www.dykinson.com/quienes_somos)

© Las autoras

Imagen de portada: Adriana Assini, Divagazioni (2023)

[www.adrianaassini.it](http://www.adrianaassini.it)

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid

Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69

e-mail: [info@dykinson.com](mailto:info@dykinson.com)

<http://www.dykinson.es>

<http://www.dykinson.com>

ISBN: 978-84-1070-221-9

Maquetación:

Realizada por el autor

## ÍNDICE

Perspectiva de género e innovación para una didáctica más inclusiva .....	9
Daniele CERRATO	
Giovanni Sabadino degli Arienti: un aliado filólogo en la enseñanza de Literatura comparada hispano-italiana.....	17
Francisco José RODRÍGUEZ-MESA	
La correspondencia de Élisabeth Bégon y la identidad canadiense: del manuscrito al aula.....	33
Eva PICH PONCE	
Explorando la huella de las dramaturgas: estrategias de aprendizaje en la enseñanza de la Literatura Española del siglo XVIII.....	49
Eva MORENO LAGO	
Propuesta para la enseñanza de la novela el memorial de Maria Moura de Rachel de Queiroz en asignaturas del área de Portugués.....	65
Lucas DA ROSA HUGO	
Apertura del canon literario en los PyPs EEAAII US (2015-2024), desde una perspectiva de género. Aplicación del modelo <i>cuidado y provisión</i> a lo/as pionero/as en las literaturas árabes moderna y contemporánea (s. XX) .....	78
María Katjia TORRES CALZADA	
Integrar la perspectiva de género en la asignatura de crítica literaria. Una propuesta teórico-práctica.....	92
Leopoldo DOMÍNGUEZ	

Voz narrativa, océano, y canon: enseñar literatura afrolatinoestadounidense desde una perspectiva de género decolonial en el grado de estudios ingleses.....	112
Macarena MARTÍN-MARTÍNEZ	
Mujeres poetas en el aula de educación secundaria.....	127
María ROSAL NADALES	
Féminas insurgentes en las aulas: la proyección de mitos literarios femeninos en la cultura popular como herramienta para la didáctica de la literatura en la enseñanza secundaria desde la Universidad.....	147
María del Rosario MARTÍNEZ NAVARRO	
Las mujeres como transmisoras de la literatura oral: ejemplo de caso.....	167
Rocío ROJAS-MARCOS ALBERT	
Promover el pensamiento crítico a través de la educación literaria: una propuesta didáctica sobre Concha Lagos.....	181
Sandra G. RODRÍGUEZ	
El impacto del lenguaje en la formación de roles de género y su efecto en el aprendizaje.....	201
Sonja SEVO	



# PERSPECTIVA DE GÉNERO E INNOVACIÓN PARA UNA DIDÁCTICA MÁS INCLUSIVA

Daniele CERRATO

La presente monografía recoge algunos de los resultados y de las investigaciones realizadas en el ámbito del Proyecto de innovación docente “Enseñanza de lenguas y literaturas a través de una perspectiva de género”. Ayudas a la innovación docente, Convocatoria 2023-24. (Ref. 221). IV Plan Propio de Docencia de la Universidad de Sevilla.

El objetivo del proyecto es diseñar e implementar una perspectiva de género en la enseñanza de lenguas y literaturas, con el fin de fomentar una educación más inclusiva y equitativa.

Consideramos que una educación con perspectiva de género es imprescindible para superar los modelos tradicionales de nuestra cultura y poder eliminar las barreras y los estereotipos a través de una experiencia que produzca un cambio significativo en el conocimiento y en la percepción de nuestro entorno. Reflexionar sobre los materiales didácticos utilizados en la enseñanza de lengua y literatura es fundamental para poder proponer una formación en igualdad para el alumnado.

Los artículos que se recogen en este volumen introducen temas como la rescritura del canon, la recuperación de autoras olvidadas, la lengua y la literatura en las áreas de español, italiano, inglés, alemán, portugués, francés y árabe.

Se trata de propuestas que eligen caminos diferentes y menos frecuentados, interpretan y analizan los textos desde una óptica no canónica buscando nuevos recursos y apostando por materiales que permiten reflexiones y debates motivadores para la clase.

El primer artículo de Francisco José Rodríguez Mesa representa una propuesta en la enseñanza de literatura comparada italo-española. Se diseña una unidad didáctica dedicada a Giovanni Sabatino Degli Arienti, autor humanista que como otros autores italianos sus contemporáneos han ejercido una importante influencia en el territorio ibérico. Se contextualizan el autor y sus

textos en defensa de las mujeres, especialmente el *Trattato della pudicitia*, *Gynevera de le clare donne* y el *Elogio di Isabella* en el humanismo filógino entre las penínsulas italiana e ibérica.

La unidad didáctica comprende una parte teórica dividida en dos módulos: el primero que hace referencia al modelo del *De mulieribus claris* de Boccaccio y al género del catálogo y a otros autores filóginos como Vespasiano da Bisticci, Bartolomeo Goggio, Mario Equicola y Agostino Strozzi y el segundo que se centra en Sabatino degli Arienti y en el análisis de sus obras. La parte teórica se complementa con varias lecturas que permiten reflexionar sobre los temas propuestos y analizar diferentes aspectos de las obras. Se trata de una propuesta que puede ofrecer al alumnado la posibilidad no solo de conocer a textos pocos notos de la literatura italiana sino también acercarse a cuestiones como la defensa de la igualdad y de la paridad de oportunidades entre hombres y mujeres que todavía es necesario reivindicar.

El segundo artículo de Eva Pich Ponce reflexiona sobre el canon, la ausencia de escritoras, la reivindicación de una tradición femenina y la necesidad de replantear la práctica docente introduciendo nuevos textos que ofrezcan la oportunidad de analizar mejor diferentes aspectos de la historia literaria y cultural y promover un pensamiento crítico en el alumnado sobre la formación y posible transformación del canon. En este contexto se inserta la investigación sobre los textos escritos en francés en Canadá y especialmente en la correspondencia entre 1748 y 1753 de la escritora franco-canadiense Élisabeth Bégon.

El trabajo realizado en clase con el alumnado prevé un primer análisis de textos de autores como Cartier, Champlain, del misionero Paul le Jeune y por la ursulina Marie de l'Incarnation para poder contextualizar los escritos de Bégon. Se trata de una correspondencia dividida en nueve cuadernos, una parte redactados en Montreal y una en Francia. Los escritos de Bégon ofrecen una mirada significativa sobre la cotidianidad de las mujeres que su época vivían en Nueva Francia y una descripción crítica de la colonia y también de la alta sociedad francesa. El análisis de distintos fragmentos de las cartas y una puesta en común permiten poder debatir sobre cuestiones como textos canónicos, lengua, identidad, las correspondencias como forma de expresión.

Eva Moreno Lago investiga sobre la posibilidad de integrar dramaturgas en la enseñanza de literatura española del siglo XVIII. La propuesta didáctica nace para poner remedio a la ausencia de escritoras de esta época en los programas y proyecto docente de la Universidad de Sevilla y en otras universidades españolas. La propuesta responde también a las inquietudes y peticiones del estudiantado que fueron recogidas a través de una encuesta realizada al comienzo del curso. equitativa en la que aparezca una representación de voces femeninas.

La intervención utiliza diferentes metodologías como la gamificación, los laboratorios de libros y el trabajo cooperativo. Entre las actividades que se realizarán se señalan presentaciones creativas, debates, entrevistas ficticias a dramaturgas, lecturas, análisis y ejercicios de escrituras creativa.

El artículo aclara también los procesos de evaluación de la asignatura que se realizará a través de una rubrica que permite ofrecer al alumnado todos los detalles y las indicaciones para realizar las diferentes tareas. Finalmente, la introducción de la dramaturga en el programa de literatura del siglo XVIII permite completar el periodo estudiado y al mismo tiempo reflexionar sobre el canon literario y contribuir a la igualdad de género en el contexto universitario y en la sociedad.

Lucas Da Rosa Hugo se centra en las asignaturas del área de Portugués e propone utilizar la obra “El memorial de María Moura” de la autora brasileña Raquel de Queiroz para la enseñanza de la novela en asignaturas del área de Portugués. Analizar la novela “El memorial de María Moura” puede permitir tratar los aspectos más importantes del programa de la asignatura y al mismo tiempo a través de la protagonista proponer un modelo de mujer no convencional. La elección de la obra de Queiroz se justifica por su larga trayectoria y reconocido valor en el ámbito lusófono siendo la primera mujer admitida en la Academia Brasileña de Letras en 1977 y el Premio Camões que la autora recibió en 1993. Otro elemento que puede facilitar el aprendizaje en el aula es la utilización de material audiovisual de la adaptación de la novela de Queiroz realizada por la más importante cadena de televisión de Brasil La Rede Globo que la emitió en el año 1994.

En la segunda parte del artículo se detalla la secuencia de actividades que se proponen en las sesiones dedicadas a la novela de Queiroz que comprenden partes teóricas, lectura grupal e individual, visionado de la primera parte de la novela, debates sobre la obra, tareas de *Storytelling* y una encuesta final para evaluar la satisfacción del alumnado.

Katjia Torres Kalzada investiga la apertura del canon a través de una propuesta en las asignaturas de Literatura Árabe Contemporánea, Literaturas del Magreb y Literatura Árabe Escrita por Mujeres aplicando el modelo *Cuidado y provisión* con el objetivo principal de poder eliminar los sesgos de género en diferentes aspectos de los contenidos de los cursos.

Para realizar esta propuesta se estudian tres autoras Elisa Chimenti (1883-1969), Badia Hadj Nasser (Tánger, 1938), Nāzik al-Malā'ika, (Bagdad, 1923-El Cairo, 2007) y se analizan sus textos. En el caso de Elisa Chimenti se analizan *Au cœur du harem. Roman marocain* (1958) y *Anthologie* (2009), por lo que se refiere a Badia Hadj Nasser *Le voile mis a nu* (1985) y de Nāzik al-Malā'ika a través de sus estudios teóricos dedicados a la poesía contemporánea realizados en *Qaḍāya-l-ši'r al-mu'āšir* (Beirut, 1962) y *Sikūlūyiyatu-š-ši'ri wa maqālātu ujrà* (1992).

Se trata de tres autoras que a pesar de sus trayectorias no están todavía reconocida en el canon tradicional de la literatura árabe. Estudiarla y reflexionar en clase sobre sus textos y sus aportaciones resulta imprescindible para ampliar el canon y destacar las contribuciones femeninas en el ámbito no solo de la creación sino también de la teoría.

El siguiente artículo de Leopoldo Domínguez se plantea la integración de la perspectiva de género en la asignatura de “Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales” que estudia las principales corrientes teóricas literarias de los siglos XX y XXI en el Grado en Lengua y Literatura Alemanas. Se propone un cuestionario inicial y final con preguntas al alumnado sobre sexo/género (*¿Crees que el género es natural o cultural? ¿Y el sexo es natural o cultural?*) y el lenguaje inclusivo. Durante el curso se realizarán varias actividades de contraste a través de explicaciones, lecturas de fragmentos de textos y entrevistas de Yoko Tawada, Judith Butler, Rosi Braidotti y adaptaciones

filmicas para reflexionar por ejemplo sobre el concepto de performatividad de género o de filosofía del devenir alegre.

A través de debates, trabajos en grupo y test en preguntas, la clase podrá profundizar sobre diferentes aspectos y temas de la crítica feminista y la teoría *queer*.

La propuesta de Macarena Martín Martínez tiene como objetivo poder introducir textos de autoras contemporáneas afrolatinas-estadounidenses en la clase de *Análisis del Discurso y Literatura en Lengua Inglesa* curso del grado de Estudios Ingleses a través de una perspectiva de género interseccional.

Se procura que el alumnado reflexione sobre los diferentes tipos de voces narrativas y las consecuencias que pueden generar en el texto. La primera actividad consiste en la escritura de la historia de Caperucita roja y la reescritura desde la perspectiva de los diferentes personajes. Otras actividades de contraste se basan en textos teóricos de críticos como F. K. Stanzel, Hugh Kenner y Gayatri Spivak y en lecturas de fragmentos de Kate Chopin, James Joyce y James Pickering.

Las actividades siguientes se centran en el texto *Romo* de Lorraine Avila que relata la migración de la protagonista a través del mar y permite completar la reflexión sobre las diferentes tipologías de narración destacando una vez más la importancia de la aplicación de una perspectiva de género interseccional al análisis literario y del discurso.

Mujeres poetas en el aula de educación secundaria es el título del artículo de María Rosal Nadales. La autora propone una investigación sobre el canon escolar de poesía desde finales del siglo XX del cuarto curso de Educación Secundaria.

Se realiza un estudio de 25 libros de texto de cuarto curso de Educación Secundaria publicados entre 1994 y 2021 que permite destacar como exista una evidente discriminación ya que solo aparecen citadas 69 mujeres con respecto a 283 hombres. También por lo que se refiere a los textos el predominio masculino es evidente (48 textos contra 17 textos).

Para favorecer el conocimiento y la inclusión de nuevas autoras en el canon poético se propone una actividad centradas en tres poetas contemporáneas Silvia Ugidos, Begoña M. Rueda y Beatriz Giménez de Ory. Se trata de autoras que no aparecen en los libros analizados pero sus textos pueden resultar muy útiles

para poder trabajar en el aula la competencia lectora. En el caso de Silvia Ugidos (1972) se examina el texto “Posible autorretrato”, de Begoña M. Rueda se propone el poema “A 3 de junio de 2019” y de Beatriz Giménez de Ory “Este hilo”. Se trata de poemas que permiten plantear en clase diferentes cuestiones relacionadas con la autoría femenina, el análisis lingüístico-literario, realizar trabajo en grupos y utilizar la escritura creativa como herramienta didáctica.

María del Rosario Martínez Navarro diseña una propuesta para la didáctica de la literatura en la enseñanza secundaria para alumnado del Master MAES de la Universidad de Sevilla.

El objetivo de la investigación es analizar diferentes mitos y personajes femeninos insurgentes y estudiar como se ven reflejados en la cultura popular para poder realizar una intervención en el aula para poder promover una perspectiva de género en la enseñanza y desarrollar actividades que permitan trabajar la educación en valores. Entre los temas que se analizan se señalan el mito de Carmen, el personaje de la Regenta de la novela de Clarín y Yerma de Federico García Lorca.

Las actividades que se realizan en clase comprenden trabajos participativos, lecturas de artículos, utilización de material audiovisual, ejercicios de escritura creativa y de otras herramientas como cómic, novela gráfica, música etc...

La comparación de los textos originales con nuevas adaptaciones y reescrituras ofrece la oportunidad de impulsar una educación transversal y transmedial y al mismo tiempo deconstruir imágenes estereotipadas de lo femenino

Rocío Rojas-Marcos Albert presenta una actividad realizada durante las clases de Dialecto magrebí 2 en el Grado de Estudios árabes e islámicos. El dialecto magrebí es una lengua casi totalmente oral y para mejorar el aprendizaje se realizaron grabaciones y subtitulación de cancioncillas tradicionales marroquíes y contemporáneamente se puso de relieve la aportación de las mujeres en la conservación de esta herencia cultural. La propuesta realizada ha permitido crear un espacio en el aula universitaria para la tradición heredada de las madres y conectar el mundo familiar y el aprendizaje académico y vincular espacio privado y público.

El resultado final ha sido la grabación de tres videos subtítulos al castellano y pudo contar con la colaboración de la traductora Malika Embarek que participó enviando un audio de su canción infantil preferida. El resultado final ha sido muy satisfactorio y trabajo colectivo y colaborativo ha permitido crear una vinculación especial para poder trabajar y reflexionar sobre el aprendizaje de la lengua materna.

La escritora Concha Lago (1907-2007) y su cuento “La ventana” representan el punto de partida del artículo de Sandra G. Rodríguez. El análisis de la autora y de su relato sirven para subrayar algunas características y estrategias de la crítica literaria que determinan la exclusión y la ausencia de las escritoras en los libros de textos y en el canon literario. El análisis de “La ventana” y de su protagonista María la Tiza ‘la cantinera’ permite debatir en clase sobre sujeto femenino, roles sociales, estereotipos y representación de los personajes

Ocuparse de una autora como Concha Lago en el aula permite reflexionar sobre el concepto de revisión del canon y el proceso de mediación del personal docentes en esta tarea de remodelación del canon. Contemporáneamente se puede indagar sobre las razones que han determinado no solo la exclusión del canon y la casi total invisibilidad de una escritora como Concha Lago que puede contar con una larga trayectoria literaria y un rol importante en el mercado editorial.

Al mismo tiempo permite acercarse a la literatura desde otra perspectiva y razonar críticamente desde el contexto educativo sobre los modelos de nuestra cultura

La investigación de Sonja Sevo que cierra el volumen se ocupa del impacto del lenguaje en la formación de los roles de género y su efecto en el aprendizaje. El lenguaje contribuye a crear y perpetuar estereotipos de género, pero al mismo tiempo puede permitir trabajar sobre los pensamientos y los valores. En el artículo se presentan varios ejemplos de discriminación y sexismos lingüísticos (tratamientos de cortesía, pares incorrectos, duales aparentes, chistes y refranes, palabras y expresiones androcéntricas, salto semántico, metáforas y descalificaciones, conceptualizaciones de los dos sexos). También se señalan otras formas de discriminación lingüísticas como gordofobia o gordafobia, plumofobia, capacitismo. Otro tema objeto de

análisis y reflexión es la adopción de un lenguaje inclusivo en el aula y como puede constituir una ayuda y contribución fundamental para crear un ambiente y un aprendizaje en igualdad no solo por que se refiere a la formación del alumnado sino también en la formación profesional de docentes.



GIOVANNI SABADINO DEGLI ARIENTI: UN  
ALIADO FILÓGINO EN LA ENSEÑANZA DE  
LITERATURA COMPARADA HISPANO-  
ITALIANA

GIOVANNI SABADINO DEGLI ARIENTI: A  
PHILOGYNIST ALLY IN THE TEACHING OF  
SPANISH-ITALIAN COMPARATIVE  
LITERATURE

Francisco José RODRÍGUEZ-MESA  
*Universidad de Córdoba*

*Resumen*

Puesto que el Humanismo es uno de los períodos más ampliamente estudiados en las escasas asignaturas de literatura comparada hispano-italiana presentes en la universidad española, en este trabajo se propone la inserción de una unidad didáctica que gira en torno a Giovanni Sabadino degli Arienti y que tiene como objetivo dar a conocer la literatura filógina italiana de la época y sus lazos con la península ibérica.

*Palabras clave:* Literatura comparada hispano-italiana, Literatura filógina, Humanismo, Giovanni Sabadino degli Arienti.

*Abstract*

Given that Humanism is one of the periods most widely studied in the few subjects of Spanish-Italian comparative literature present in Spanish universities, this work proposes the insertion of a didactic unit that focuses on Giovanni Sabadino degli Arienti and that aims to introduce the Italian phyloginist literature of the period and its links with the Iberian Peninsula.

*Keywords:* Comparative Spanish-Italian Literature, Phyloginist Literature, Humanism, Giovanni Sabadino degli Arienti.

## 1. LA LITERATURA COMPARADA EN LA FORMACIÓN FILOLÓGICA

La literatura comparada es una materia clave de la formación filológica, pues ayuda al alumnado a comprender que los contenidos que ha adquirido con respecto a una determinada civilización literaria no se encuentran herméticamente comprimidos por las barreras lingüísticas o nacionales que tradicionalmente encorsetan las denominaciones de las asignaturas en los planes de estudio. Muy al contrario, las materias de este tipo desempeñan una función esencial para que el discente sea capaz de establecer lazos transversales sobre la base de los cuales será capaz de construir una imagen mucho más fidedigna del ámbito de estudio.

Insistir en la relevancia de las letras italianas en el campo del comparativismo es totalmente accesorio, pues esta relevancia se podría interpretar como una primacía propiamente dicha en aquellas épocas en las que los contactos entre distintos territorios o entre diferentes culturas eran aún tan incipientes como exiguos. No en vano, basta pensar en la profunda huella que autores como Dante, Petrarca o Boccaccio dejaron en obras que se encuentran en el germen mismo de determinadas literaturas –o incluso culturas– europeas.

En este terreno, y dado el desarrollo histórico y político de la península ibérica ya desde la Edad Media, la literatura italiana y sus autores han dejado una huella indeleble desde un momento muy temprano de la creación literaria medieval y, al margen de haber sido imitados, han formado parte de la savia misma que hizo brotar a lo largo de los siglos determinadas obras capitales de las letras españolas. Ante este panorama, huelga decir que el estudio de la literatura comparada hispano-italiana se hace imprescindible desde dos perspectivas distintas: tanto para el alumnado de literatura española, como para los discentes de literatura italiana<sup>1</sup>.

---

<sup>1</sup> Esta bidireccionalidad del intercambio literario entre ambas tradiciones literarias o culturales ya fue puesta de manifiesto por los mismos pioneros del comparativismo hispano-italiano, como Brown Bourland (1902, 1905), Farinelli (1905, 1929) o Croce (1917).

## 1.1. LA LITERATURA COMPARADA HISPANO-ITALIANA EN LA ENSEÑANZA UNIVERSITARIA ESPAÑOLA ACTUAL

Es cierto que este dúplice interés o la doble vertiente del mismo no se encuentran reflejados en las asignaturas insertadas en los planes de estudio de la universidad española actualmente en vigor. Así pues, si nos ceñimos a los datos que encontramos disponibles en las páginas web de las universidades de nuestro país tanto con referencia a los cursos académicos 2022/2023 como 2023/2024, observamos que la oferta específica<sup>2</sup> en literatura comparada hispano-italiana es escasa. Esta se limita a cuatro asignaturas, tres de ellas adscritas a titulaciones de grado y una a un título de máster.

Por lo que atañe a las asignaturas de grado, solo una de ellas es obligatoria, Literatura Comparada Italo-Española, de 6 créditos ECTS de carga docente e impartida durante el primer semestre del 4.º curso del Grado en Estudios Italianos de la Universidad de Salamanca<sup>3</sup>. Las restantes dos asignaturas son optativas y se imparten en la Universidad de Granada, centro que encabeza el interés por el comparativismo hispano-italiano en España y que, además, lo enfoca en la doble vertiente antes indicada, al interpretar esta materia como un bien de interés tanto por parte del hispanismo como del italianismo. En consonancia con ello, encontramos, por una parte, la asignatura El Espacio Hispanoitaliano en el Renacimiento y el Barroco, del primer cuatrimestre del 4.º curso del Grado en Filología Hispánica y con una carga docente de 6 créditos<sup>4</sup> y, por otra, Literatura

---

<sup>2</sup> Hablamos de “oferta específica” puesto que estas observaciones se derivan de las asignaturas universitarias españolas consagradas exclusivamente a la literatura comparada hispano-italiana. Por supuesto, esto no quiere decir que estas materias sean las únicas en las que el alumnado pueda toparse con contenidos comparatistas en los que se confronten ambas literaturas, pues con toda probabilidad asignaturas de literatura española o italiana de determinados períodos incluirán contenidos en los que ambas tradiciones literarias se pongan en relación entre sí.

<sup>3</sup> Véase <https://guias.usal.es/node/162034> (fecha de consulta: 14/09/2023).

<sup>4</sup> Véase <https://www.ugr.es/estudiantes/grados/grado-filologia-hispanica/espacio-hispanoitaliano-renacimiento-barroco/guia-docente> (Última consulta: 14/09/2023).

Comparada Hispano-Italiana, del primer cuatrimestre del 4.º curso del Grado en Lenguas Modernas y sus Literaturas<sup>5</sup>.

El panorama de estudios de posgrado es incluso más simple que el de las asignaturas de grado, pues solamente la Universidad de Córdoba oferta una materia específica de literatura comparada hispano-italiana en seno del Máster en Español: Lengua, Literatura, Historia o Enseñanza. Se trata de Relaciones Literarias Hispanoitalianas en la Edad Media y el Renacimiento, adscrita al módulo de especialización investigadora del itinerario de literatura hispánica, en el que todas las materias son optativas y tienen una carga docente de 4 créditos ECTS<sup>6</sup>.

Los contenidos que cada una de estas materias abarca son el reflejo de las épocas de mayores contactos entre las penínsulas italiana e ibérica, así pues, en todas ellas destacan los bloques de contenidos dedicados al Humanismo, al Renacimiento y a los albores del Barroco. No en vano, dos de ellas se ciñen de forma casi exclusiva a estos períodos (hecho que queda reflejado en las denominaciones con las que se presentan en los planes de estudio) y las otras dos dedican a los siglos XIV-XVII una parte más que significativa de sus temarios<sup>7</sup>. Dentro de estas coordenadas espaciotemporales, los autores específicos que se abordan en las asignaturas son, fundamentalmente, Petrarca y Boccaccio (presentes en las cuatro materias, en ocasiones, bajo la etiqueta de «Humanismo»), a los que se les suman, de forma irregular en lo que a la frecuencia respecta, Dante, Juan del Encina, Sannazaro, Castiglione, Ariosto, Tasso, León Hebreo, Gracián, Tesauro y Marino.

---

<sup>5</sup> Véase <https://www.ugr.es/estudiantes/grados/grado-lenguas-modernas-sus-literaturas/literatura-comparada-hispano-italiana/guia-docente> (Última consulta: 14/09/2023).

<sup>6</sup> Véase [https://www.uco.es/eguiado/guias/2023-24/586021es\\_2023-24.pdf](https://www.uco.es/eguiado/guias/2023-24/586021es_2023-24.pdf) (Última consulta: 14/09/2023).

<sup>7</sup> En el caso de la asignatura de la Universidad de Salamanca, de los diez temas que conforman el programa si se deja al margen el primero de ellos, que es de corte introductorio, cinco se ocupan del arco cronológico que va desde Dante hasta la épica *cinquecentesca*. Por lo que concierne a Literatura Comparada Hispano-Italiana, de las siete unidades del temario cuatro se ocupan del citado segmento temporal.

Esta distribución de los autores estudiados parece apuntar al hecho de que la vertiente que con más fruición se aborda en el aula de literatura comparada hispano-italiana tiene que ver con los *studia humanitatis*<sup>8</sup>. Por supuesto, la presencia que se atribuye a este movimiento cultural en los programas es cónsone al impacto que los humanistas, especialmente italianos, tuvieron en la cultura de los siglos XIV-XV y a la intensa recepción que de las obras y principios ideológicos de esta época se produjo en la península ibérica<sup>9</sup>.

Habida cuenta de este hecho, en el presente trabajo expondremos las ventajas que, desde el punto de vista de la literatura comparada hispano-italiana de los siglos XIV-XV, podría conllevar la inserción de un autor tradicionalmente ignorado por el canon, Giovanni Sabadino degli Arienti, en aras de que el alumnado adquiera una visión más completa tanto de la heterogeneidad de los ámbitos que abarcaba el interés de los humanistas como de la complejidad y de la intensidad de los lazos que se tejían entre las penínsulas italiana e ibérica durante este período.

## 2. GIOVANNI SABADINO DEGLI ARIENTI: UN HUMANISTA FILÓGINO CON INTERESES IBÉRICOS

Giovanni Sabadino degli Arienti nació en torno al año 1445 en Bolonia. Desde sus años de juventud, se vio atraído por los círculos de la corte bentivolesca, así, su primera obra, el *De civica salute* (1467-1468), era una historia de Bolonia desde una perspectiva claramente a favor de esta dinastía. En 1471, ingresó al servicio del conde Andrea Bentivoglio, para el que trabajaría como secretario personal hasta la muerte del noble, acaecida en 1491.

Sin embargo, Sabadino no se limitó a alabar exclusivamente a los Bentivoglio en sus escritos, sino que también buscó el

---

<sup>8</sup> Junto al Humanismo y por obvios motivos, la lírica italianista ocupa un lugar prioritario en los programas citados.

<sup>9</sup> Este hecho ha sido ampliamente estudiado por la crítica, desde los trabajos clásicos de Soria (1956) hasta obras más recientes pero igualmente fundamentales como las de Rovira Soler (1990, 1994) o Rico (1993)

mecenazgo de otras dinastías, especialmente de la casa de Este (Luzio y Renier, 1901). Un ejemplo destacado de ello es su *Libro consolatorio* (1468), que contenía notables elogios hacia Ercole d'Este.

La década de 1470 vio la consolidación de Sabadino como una figura central en la vida cultural de la corte boloñesa así como la composición de su obra más famosa, *Le porrettane* (1478), una colección de relatos de impronta decameroniana. En la década siguiente y tras la muerte de su esposa, Sabadino escribió el *Trattato della pudicizia* (1487), que dedicó a su fallecida consorte. Con esta obra se inaugura un filón de su producción, notable entre los humanistas de las últimas dos décadas del siglo XV, que tiene como temática principal la defensa de las mujeres en distintos ámbitos de la vida pública de los que, tradicionalmente, estas han sido excluidas.

Esta vertiente filógina del autor boloñés que se abre con el *Trattato* llega a su clímax con la *Gynevera de le clare donne* (1489-1492)<sup>10</sup> y encuentra un tercer e interesante testimonio en el *Elogio di Isabella* (aprox. 1493). La *Gynevera* es un compendio de biografías de mujeres célebres vinculadas a la política (fundamentalmente del área emiliano-lombarda y de los siglos XIII-XIV) que el autor dedica a Ginevra Sforza, esposa de Giovanni II y figura clave en la política boloñesa del ocaso del Quattrocento.

Después de la muerte del conde Andrea en 1491, la relación de Sabadino con la familia Bentivoglio se debilitó, lo que desembocó en nuevas dificultades económicas para el autor. Por este motivo, ofreció sus servicios en las cortes de Ferrara y Mantua e incluso hizo lo propio con la corte castellana. La prueba de esta última –e insólita– tentativa es, precisamente, la reelaboración, en 1492, de la conclusión de la *Gynevera de le clare donne* y la composición del *Elogio di Isabella* (aprox. 1493), un tratado en loor de Isabel la Católica que narra su biografía con especial atención a los acontecimientos que rodearon la toma de Granada.

---

<sup>10</sup> La *Gynevera* cuenta con una reciente y necesaria edición crítica, realizada como consecuencia de la tesis doctoral de la Profa. Silvia Pacheco (2023), de la Universidad de Valencia, y en prensa en la editorial Tirant Lo Blanch.

## 2.1. LAS OBRAS EN DEFENSA DE LAS MUJERES EN LA ÓRBITA HUMANISTA

Precisamente, en el conjunto de la obra de Sabadino, el itinerario que proponemos para su inserción en el aula de literatura comparada hispano-italiana tiene que ver con esta última y peculiar vertiente que se ha descrito: la de las obras en defensa de las mujeres.

Este género, ampliamente cultivado entre los siglos XIV y XVI y con una notable difusión más allá de las fronteras del Renacimiento puede considerarse una invención humanista y, más propiamente, de Boccaccio. Así pues, aunque en la Antigüedad Clásica autores como Plutarco esbozaron opúsculos aislados en los que recogían colectáneas de vidas de mujeres virtuosas,<sup>11</sup> el mismo Boccaccio declara en el incipit de su *De mulieribus claris* que uno de sus propósitos con la obra es la composición de un catálogo de biografías femeninas que sirva como contrapunto al *De viris illustribus* petrarquesco.

Si bien las guías docentes de las asignaturas de literatura comparada hispano-italiana previamente mencionadas ofrecen escasa información acerca de las lecturas específicas que el alumnado debe realizar en el marco de cada tema, los exiguos datos que de ellas se desprenden apuntan a que el género del tratado filógino o de la recopilación de vidas de mujeres célebres es ignorado entre los textos que el estudiantado debe leer en el marco del humanismo de los siglos XIV y XV<sup>12</sup>. Esta ausencia llama la atención puesto que, desde una perspectiva comparada, son múltiples los enfoques desde los que estas obras se pueden afrontar en el aula. Por ejemplo, por lo que concierne a la

---

<sup>11</sup> En la sección 126 de los *Moralia*, Plutarco incluye un breve catálogo de mujeres ejemplares.

<sup>12</sup> De las cuatro asignaturas citadas, las referencias más precisas acerca de las lecturas humanistas se encuentran en la guía de El Espacio Hispanoitaliano en el Renacimiento y el Barroco, donde se alude a la antología de Santidrián (1986), que ignora por completo la producción filógina.

recepción, traducción o imitación del original boccacesco en el siglo XV ibérico<sup>13</sup>.

En cualquier caso, la producción de Sabadino degli Arienti y, especialmente, la *Gynevera de le clare donne* y el *Elogio di Isabella* permiten abordar las relaciones hispano-italianas en el ocaso del siglo XV con una serie de matices que difícilmente pueden hallarse en otros textos o autores y que son altamente relevantes para obtener una visión de conjunto de la cultura italiana de la época.

En primer lugar y ante todo, destaca el contenido filógino inherente al filón humanista al que se acaba de aludir. La esencia misma de este factor es de capital importancia, pues demuestra al alumnado que, junto a la misoginia imperante en ciertos textos tardomedievales y del renacimiento temprano, también hubo un grupo de autores que optaron por defender a las mujeres y por reivindicar la igualdad de oportunidades en determinadas esferas a través de unas obras que muy a menudo se olvidan en la actualidad. Asimismo, en el tronco de esta vertiente, tradicionalmente dedicada a féminas de la historia antigua o de la mitología clásica, Sabadino injerta un componente de actualidad del que deriva la posibilidad y el reconocimiento de la ejemplaridad y de la virtud femeninas en la época del autor. No en vano, en el caso de la *Gynevera*, prácticamente una treintena de las 33 mujeres que conforman las biografías de la obra vivieron en el siglo del autor; el *Elogio* está dedicado a Isabel la Católica (seis años más joven que Sabadino) e incluso la defensa del comportamiento femenino del *Trattato* viene desencadenada por la existencia de Francesca Bruni, esposa del autor.

En segundo lugar, tanto la *Gynevera* como el *Elogio* son obras que nacen como consecuencia de la búsqueda de mecenazgo del autor. Como consecuencia de ello, en su configuración se reflejan a la perfección componentes esenciales del mundo cortesano italiano, tan importante para entender tanto la cultura italiana de los siglos XV-XVI en su conjunto como manifestaciones concretas de esta cultura (por ejemplo, la obra de Castiglione),

---

<sup>13</sup> La solvencia filológica de un enfoque como este queda probada a la luz de los datos que arrojan trabajos recientes como el de Afonso-Gutiérrez (2022).



que suelen abordarse en las asignaturas de literatura hispano-italiana de este período.

En tercer lugar, el testimonio que Sabadino brinda del mundo ibérico (fundamentalmente, del entorno castellano) en sus obras es útil para analizar, desde el punto de vista de la imagología, la concepción que de la península se tenía en el ámbito emiliano-lombardo de finales del siglo XV. A estos efectos, cabe resaltar que en Italia se venía siguiendo con gran expectación la conclusión de la reconquista y la toma de Granada, como atestigua, por ejemplo, el *Diario* de Gaspare Nadi (vid. Nadi 1886).

Para terminar, y en relación con esta última cuestión, las obras de Sabadino ofrecen una posibilidad de estudio que raramente se presenta antes del siglo XVI en el comparativismo hispano-italiano: el análisis de la recepción en la península italiana de cuestiones ibéricas, y no al contrario. A nuestro juicio, este último motivo bastaría para justificar la inclusión de las obras filóginas del autor en cualquier programa de literatura hispano-italiana, pues enriquecería el enfoque de la asignatura al ofrecer un ejemplo en el que no se analiza la recepción ibérica de obras italianas (recordemos que buena parte de los contenidos que abarcan los temas dedicados a los siglos XIII-XV radican en el análisis de la recepción ibérica de Dante, Petrarca y Boccaccio), sino la recepción italiana de ideas castellanas que sirven para reelaborar una obra preexistente (en el caso de la *Gynevera*) o para componer una nueva (por lo que concierne al *Elogio*).

### 3. PROPUESTA DIDÁCTICA

Sobre la base de los factores que acabamos de mencionar, proponemos una unidad didáctica, que hemos denominado «El humanismo filógeno entre las penínsulas italiana e ibérica», que se puede insertar en el tema dedicado al humanismo con una serie de argumentos que cada docente podría tratar de manera más somera o profunda, según las necesidades que la asignatura o los conocimientos previos de su alumnado requiriesen.

De acuerdo con las exigencias de la mayor parte de universidades españolas, se ha decidido distribuir los contenidos

de la unidad en dos ámbitos distintos, por un lado la vertiente teórica y, por otro, la práctica.

La parte teórica de la unidad buscaría familiarizar al estudiantado con el surgimiento de las obras en defensa de la mujer en la península italiana del siglo XIV y con su desarrollo hasta los albores del Cinquecento. En concreto, proponemos dos temas teóricos que cumplan con esta función:

1. La literatura filógina en el humanismo y su desarrollo: del *De mulieribus claris* a la recuperación del género en el Quattrocento
  - 1.1. Características del *De mulieribus* e ideas filóginas que comporta
  - 1.2. Recuperación del género del catálogo de biografías femeninas a finales del siglo XV
    - 1.2.1. Del catálogo de mujeres *célebres* al de mujeres *virtuosas*
    - 1.2.2. Vespasiano da Bisticci
    - 1.2.3. Las obras filóginas en el mundo cortesano: Bolonia, Ferrara y Mantua y las consortes de la época. Obras de Sabadino, Goggio, Equicola y Strozzi
  
2. Giovanni Sabadino degli Arienti
  - 2.1. Vida y obras: repaso bio-bibliográfico por la Bolonia de los Bentivoglio y la Ferrara y Mantua de los Este y los Gonzaga
  - 2.2. Obras filóginas
    - 2.2.1. *Trattato della pudicizia*
    - 2.2.2. *Gynevera de le clare donne*
    - 2.2.3. *Elogio di Isabella*

Para asegurar la correcta asimilación por parte del alumnado de los contenidos inherentes a esta parte teórica, proponemos la intercalación de una serie de lecturas que profundizan los dos bloques que acabamos de describir. Para comenzar, por lo que concierne al nacimiento de la literatura filógina humanista,

sugerimos la lectura de la dedicatoria y del proemio del *De mulieribus claris* de Boccaccio (2010), así como facilitar al estudiantado el índice de biografías que componen la obra con el fin de que perciban qué tipo de personajes emplea el autor de Certaldo y de dónde provienen sus fuentes. Este punto de partida será fundamental para comprender cómo ese elenco de mujeres famosas concebido pasado el ecuador del siglo XIV cambia en el siglo XV de una forma más o menos drástica, según cada texto.

Para ilustrar el grado de estas modificaciones, resultará de utilidad, por ejemplo, emplear la primera traducción castellana de la obra boccacesca, publicada en 1494 por Pablo Hurus en Zaragoza y disponible en abierto en internet<sup>14</sup>. Si bien desde el punto de vista de los personajes, la traducción muestra escasas diferencias (aunque de relevancia para un análisis más profundo) para con el texto latino, lo más importante de la versión castellana son los fragmentos que el anónimo traductor añade para alterar o incluso tergiversar los propósitos de Boccaccio. Estas modificaciones, de leve alcance textual aunque de importancia nada desdeñable, suelen coronar cada uno de los capítulos y son la prueba del choque cultural que un título puramente humanista y filógino compuesto en la Italia del Trecento supuso en la cultura ibérica de finales del siglo XV.

Asimismo, en un segundo momento, proponemos la lectura de los prólogos y las dedicatorias de las obras que retoman el género del compendio de vidas de mujeres en la Italia de finales del Quattrocento. Por una mera cuestión de accesibilidad de los textos, en estas lecturas se incluiría el proemio del *Libro delle lodi delle donne* de Vespasiano da Bisticci (2000), el primer capítulo de la *Gynevera* de Sabadino y el comienzo del *Perigynaecon* de Mario Equicola (2004), así como las listas de personajes que estas obras contienen. La finalidad de estas lecturas es que el estudiantado perciba, por un lado, cómo las mujeres *célebres* van cediendo su espacio a las mujeres *virtuosas* y, por otro, cómo el corpus de personajes seleccionado por cada autor se entrelaza con el contexto social y político en que la obra será recibida y leída.

---

<sup>14</sup> El documento está digitalizado y accesible tanto en las páginas web de la Biblioteca de la Universidad de Salamanca como de la Biblioteca Nacional.

Por lo que respecta a las lecturas que complementarán el bloque teórico dedicado a Sabadino degli Arienti, proponemos un enfoque que persiga ilustrar al estudiantado la imagen que de Isabel la Católica se tenían en las cortes del centro-norte de Italia de finales del siglo XV. Para ello, se profundizará en el aula en la atención con la que se seguía la toma de Granada desde la península italiana, especialmente en vista del reciente Sitio de Otranto (1480-1481).

Tras esta introducción, se comentarán en clase las modificaciones que, en 1492 y tras conocer la entrada de los Reyes Católicos en la ciudad nazarí, realiza Sabadino en la conclusión de la *Gynevera*.

Dirai che ancora averei saputo cum molta gloria recordare de quanta illustre fama è già facta aeterna Isabella, moglie di Ferdinando, glorioso re di Spagna, che se può dire essere lei sola stata casone, havere cum li prudenti suoi conforti conservato tanto tempo il campo el re suo marito, cum florente exercito, a la expugnatione del potentissimo re di Granata, per aumento de la cristiana fede; fin lei essere stata continuamente in campo, et intravenuta ne le bataglie sempre, come uno peritissimo duca d'arme; et quanto tutto lo exercito et il proprio marito in lei haveano speranza de victoria, amorevolmente de ella parlando; et quanto il domato re di Granata del nome de tanta felice regina temea; et quanto siano le sue beuze, li suoi ornamenti et glorie de' costumi, et de le regie magnificentie et magnanimità in perdonare; et pompe, più presto celeste che humane (Arienti, 1888: 403-404).

En el análisis de este fragmento son dignos de mención, entre otros elementos, los contrastes entre los roles de poder que Sabadino atribuye a Isabel y a Fernando; por ejemplo, el hecho de que ella sea definida como «mujer del [...] glorioso rey de España» y que, acto seguido, la soberana se describa como una persona omnipresente en el campo de batalla y con la sabiduría y el arrojo de un experto *condottiero*.

Tras este análisis y para profundizar en el *Elogio*, obra de la que Isabel es verdadera protagonista, se sugiere la selección de un corpus de fragmentos para la lectura por parte del alumnado.

A nuestro juicio, podrían ser iluminadores de las características de la obra tres pasajes de naturaleza distinta. En primer lugar, el comienzo del tratado, en el que Sabadino muestra su admiración por la reina de Castilla:

Per la qual cosa io ardo cum uno sincero sperone di fede e de caritate al fianco farte nota mia devozione cum quella grazia de ingegno che la divina munificenzia me ha concessa acìo per iucundità de la propria anima sia legato ne la tua regale benivolenzia (f. 1v.).

En segundo lugar, algún fragmento del segmento del *Elogio* en el que Sabadino introduce vidas de santos o episodios bíblicos a modo de *exempla* para insistir en la intensidad de la fe de Isabel la Católica.

Por último, recomendamos el colofón de la obra, en el que el autor desvela sus intenciones reales para con el tratado, es decir, disfrutar del mecenazgo de la destinataria y, con tal fin, le indica cómo puede ponerse en contacto con él.

#### 4. CONCLUSIONES: INTERÉS DE LA UNIDAD DIDÁCTICA

A través de este itinerario de lecturas del autor boloñés se puede adquirir una visión más nítida del conocimiento de Isabel de Castilla en el área emiliano-lombarda de finales del Quattrocento a la vez que, como ya se ha dicho, el estudiantado amplía sus conocimientos de las estructuras culturales en funcionamiento en el ambiente cortesano. Del mismo modo, tanto Sabadino como el resto de autores que se abordan en la unidad propuesta constituyen un perfecto ejemplo del papel cultural (y, en cierto modo y por ende, político) que la mujer ostentaba en algunos casos entre el Trecento y el Quattrocento. No en vano, todas las obras seleccionadas en esta unidad están dedicadas a mujeres, incluso aquellas con las que el autor perseguía un uso instrumental, como el favor político o el mecenazgo.

Por todo ello, y sin perder de vista lo expuesto en el principio de este trabajo, se puede concluir que la importancia de la inclusión de este tipo de obras en los programas de literatura comparada hispano-italiana tiene dos beneficios esenciales. Por

una parte, el alumnado cobra consciencia del hecho de que la defensa de la igualdad y de la paridad de oportunidades hunde sus raíces hasta una época muy anterior a lo que, por lo general, suele creerse. Por otro lado, el estudiantado conocerá de primera mano obras que surgen como consecuencia del poder que determinadas mujeres poseían en el ámbito cultural o político de los siglos XIV y XV y que, de no haber sido por ellas y por sus circunstancias personales y concretas, probablemente no habrían sido compuestas. En definitiva, creemos que unidades como la que aquí proponemos contribuyen a un conocimiento más integral y más realista del período objeto de estudio pero que, sobre todo, pueden servir para que el alumnado tome conciencia de la gravedad de un problema, como el de la desigualdad entre hombres y mujeres, que, aunque lleve siglos condenándose, en la actualidad sigue sin solución.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AFONSO-GUTIÉRREZ, Sergio (2022). “La elocuencia de la mujer romana: Sempronia en el *De las mujeres illustres en romance*”. *Laborhistórico*, 8(3), pp. 273-289.
- ARIENTI, Giovanni Sabadino (1888). *Gynevera de le clare donne*. Bologna: Romagnoli Dall’Acqua.
- BOCCACCIO, Giovanni (2010). *Mujeres preclaras*. Madrid: Cátedra.
- BROWN BOURLAND, Caroline (1902). “Comedia muy ejemplar de la marquesa de Saluzia, llamada Griselda”. *Revue Hispanique*, 9, pp. 332-354.
- BROWN BOURLAND, Caroline (1905). *Boccaccio and the Decameron in Castilian and Catalan Literature*. Nueva York: Protat Frères.
- CROCE, Benedetto (1917). *La Spagna nella vita italiana durante la Rinascenza*. Bari: Laterza.
- EQUICOLA, Mario (2004). *De mulieribus*. Roma: Istituti Editoriali e Poligrafici.
- FARINELLI, Arturo (1905). *Dante, Petrarca e Boccaccio in Spagna*. Turín: Loescher.
- FARINELLI, Arturo (1929). *Italia e Spagna*. Turín: Bocca.
- LUZIO, Alessandro y RENIER, Rodolfo (1901). “La coltura e le relazioni letterarie di Isabella d’Este Gonzaga”. *Giornale storico della letteratura italiana*, 38, pp. 49-56.
- NADI, Gaspare (1886). *Diario bolognese*. Bologna: Romagnoli dall’Acqua.
- PACHECO, Silvia (2023). *Giovanni Sabadino degli Arienti. Gynevera de le clare donne. Edición crítica, introducción y notas* [Tesis doctoral]. Universidad de Valencia. Recuperado de <https://roderic.uv.es/handle/10550/85480> [Fecha de consulta: 22/11/2023]
- RICO, Francisco (1993). *El sueño del humanismo*. Madrid: Alianza.
- ROVIRA SOLER, José Carlos (1990). *Humanistas y poetas en la corte napolitana de Alfonso el Magnánimo*. Alicante: Instituto Juan Gil-Albert.

- ROVIRA SOLER, José Carlos (1994). “Humanistas y poetas en la corte napolitana de Alfonso el Magnánimo”. *Diablotexto*, 1, pp. 197-200.
- SANTIDRIÁN, Pedro R. (1986). *Humanismo y Renacimiento*. Madrid: Alianza.
- SORIA, Andrés (1956). *Los humanistas de la corte de Alfonso el Magnánimo*. Granada: Universidad.
- VARGAS MARTÍNEZ, Ana (2016). *La querella de las mujeres. Tratados hispánicos en defensa de las mujeres (s. XV)*. Madrid: Fundamentos.
- VESPASIANO DA BISTICCI (2000). *Libro delle lodi delle donne*. Roma: Roma nel Rinascimento.



LA CORRESPONDENCIA DE ÉLISABETH  
BÉGON Y LA IDENTIDAD CANADIENSE: DEL  
MANUSCRITO AL AULA

THE LETTERS OF ELISABETH BÉGON AND  
CANADIAN IDENTITY: FROM MANUSCRIPT TO  
CLASSROOM

Eva PICH PONCE  
*Universidad de Sevilla*

*Resumen*

Las cartas de Élisabeth Bégon, escritas entre 1748 y 1753, muestran cómo era la vida de las mujeres que vivían en la colonia de Nueva Francia en el siglo XVIII. Observaremos cómo trabajar sus textos en el aula universitaria permitirá a los estudiantes reflexionar sobre los mecanismos de formación (o de transformación) del canon, sobre su importancia para la identidad nacional, así como sobre cuestiones esenciales como el género, la identidad o la alteridad.

*Palabras clave:* correspondencia, cartas, literatura quebequense, mujer, manuscrito, siglo XVIII.

*Abstract*

Élisabeth Bégon's letters, written between 1748 and 1753, allow us to see how women lived in the colony of New France in the 18th century. The study of her texts in the university classroom will allow students to think about the mechanisms of formation (or transformation) of the canon, about its importance for national identity, as well as about essential questions such as gender, identity or otherness.

*Keywords:* correspondence, Quebec literature, women, letters, manuscript, 18th century.

## 1. INTRODUCCIÓN

Los programas y las prácticas docentes requieren una selección de los contenidos, dado que, como bien señala Enric Sullà, “ni se puede leer toda la literatura ni hay tiempo para hablar de todo lo que se ha escrito” (1998: 12). La necesaria selección de los contenidos hace que nos interroguemos sobre la problemática noción de canon literario. Sullà define el canon como “una lista o elenco de obras consideradas valiosas y dignas por ello de ser estudiadas y comentadas” (1998: 11). Dicho repertorio constituye una parte fundamental de la afirmación de la identidad cultural y nacional de un pueblo. Como señala José María Pozuelo, “la definición misma de cultura reclama a la de canon como elenco de textos por los cuales una cultura se autopropone como espacio interno, con un orden limitado y delimitado frente al externo, del que sin duda precisa” (1995: 30).

De la misma forma, Walter Mignolo afirma que la formación del canon parte de la “necesidad de las comunidades humanas de estabilizar su pasado, adaptarse al presente y proyectar su futuro”, dado que “mediante la formación del canon una comunidad define y legitima su propio territorio, creando y reforzando o cambiando una tradición” (1998: 251-252). La existencia de un canon supone la existencia de una memoria colectiva, y constituye una forma de reconocerse como miembro de una comunidad. Si la noción de canon ha sido fundamental en la literatura francesa, no lo es menos en las demás literaturas de expresión francesa, escritas en el seno de colectividades que han tenido que afirmar y reivindicar su identidad, en un contexto generalmente plurilingüe y complejo.

Según Frank Kermode, la transmisión y el estudio reiterado de los textos a nivel universitario, siguiendo una tradición metodológica e interpretativa determinada, es la que asegura la canonización de una obra y su permanencia en la memoria colectiva (1998: 111). Los elementos que componen el canon se irían inculcando e interiorizando a través de la enseñanza universitaria.

Sin embargo, la selección que implica el concepto de canon sugiere que unas obras “son mejores, más dignas de memoria, que otras, y sólo las que muestran la necesaria calidad, estética o de

otro tipo, deben ser conservadas, mientras que el resto cae en el olvido” (Sullà, 1998: 11). Numerosos críticos han mostrado la estrecha relación entre el canon y el poder, y cómo la selección de los textos estudiados ha sido realizada por “las minorías dirigentes, culturales y políticas” (Sullà, 1998: 11).

Lillian S. Robinson ha mostrado, por ejemplo, la ausencia notoria de mujeres en el canon occidental, ocupado exclusivamente por hombres, salvo en contadas excepciones (1998: 117). En el caso específico de la historia literaria francesa, Martine Reid ha puesto en evidencia cómo, a pesar del número de escritoras que ha habido a lo largo de la historia, muy pocas aparecen en las antologías, los manuales o los diccionarios (2011: 7-8). Ante esta situación, Robinson propone dos opciones: afirma la importancia de revisar el canon tradicional desde una perspectiva feminista con el fin de destacar los motivos y mitos que éste vehicula sobre el género y la cultura, mediante, por ejemplo, el análisis de los personajes femeninos en las obras de los grandes escritores canónicos. La segunda opción que propone es la de reformar el canon introduciendo a más mujeres: autoras que han sido olvidadas por la historia literaria o relegadas a sus márgenes (1998: 117).

Como bien señala Sullà, la reivindicación de una tradición femenina obliga a “reordenar la tradición literaria dominante” y al mismo tiempo a definir los criterios estéticos o culturales que justifican la inclusión de estas escritoras en el canon (1998: 25). Sin embargo, según Robinson, el problema radica en que, frecuentemente, “la literatura escrita por mujeres y la tradición femenina se suelen presentar como una experiencia cultural autónoma, que no afecta al resto de la historia literaria” (1998: 135). Por otra parte, como destaca Christine Planté: “plus une histoire littéraire est courte, plus les femmes s’en voient exclues – plus massivement, semble-t-il, que des hommes écrivains mineurs” (2003: 658).

Estos planteamientos teóricos se convierten en una cuestión pedagógica: ¿Qué contenidos enseñar, por qué y para qué? Como señala Wendell Harris:

Lo que se enseña a una generación depende de los gustos e intereses de la generación anterior y de las antologías y textos

generados en respuesta a las demandas exigidas por esos gustos e intereses. A la selección heredada, cada generación añade las obras que quiere destacar; ya sea por la afortunada aparición de un patrocinador o por la maleabilidad para adaptarse a los intereses del momento. Sin embargo, lo que una generación transmite a la siguiente difícilmente puede ser la suma de esos dos conceptos. El tiempo es un factor decisivo en cada programa de licenciatura, puesto que hay un tiempo limitado para los estudios y la lectura individual. A algo se tiene que renunciar (1998: 44).

Harris advierte también de las consecuencias que tiene el “principio de recirculación académica” sobre los contenidos: los docentes tienden a “enseñar lo que les han enseñado, lo que es fácil de encontrar editado, sobre lo que existen ensayos interesantes [...] lo que se escribe tiende a ser lo que se enseña y sobre lo que otros escriben” (1998: 48). Este aspecto limita por lo tanto también la selección de los contenidos, y hace más difícil la incorporación de contenidos innovadores o de autoras y obras poco conocidas. Por eso consideramos que es fundamental que existan investigaciones que descubran, editen, o reivindiquen las obras de escritoras olvidadas o infravaloradas.

Estas consideraciones nos obligan a reflexionar sobre la selección de los textos en los que nos vamos a centrar durante nuestra docencia. La duración limitada de los cuatrimestres obliga al docente a ser, como bien dice Harris, “más conscientemente selectivo” (1998: 59). La palabra “conscientemente” es aquí muy pertinente, puesto que cada vez más el docente universitario se da cuenta de que el estudio de la literatura no puede limitarse al de ese canon tradicional, sino que ha de incorporar también otros puntos de vista que representen una mayor diversidad cultural, social o genérica. Es cada vez más consciente de que los contenidos que incluye en su programa no son más que una selección, que incorpora ciertos temas o autores en detrimento de muchos otros.

Pensamos que, si bien los textos canónicos deben estar presentes y ocupar un lugar importante en el aula, es necesario considerarlos, no como hechos aislados, sino en su relación con la sociedad y la cultura. También es interesante introducir otros

textos, no necesariamente canónicos o de grandes cualidades estéticas, pero que permitan comprender mejor ciertos aspectos de la historia literaria y cultural.

Intentaremos animar a nuestros estudiantes a reflexionar sobre los mecanismos de formación (o de transformación) del canon, sobre su importancia para la identidad nacional. Según Culler, una de las virtudes de la literatura es precisamente la “enseñanza de la alteridad”, dado que, al mostrar distintas culturas, costumbres, valores, puede llevar al lector a reflexionar sobre su propia cultura, a “criticar todo lo que se da por sentado” (1998: 148 y 153). Este aspecto es particularmente interesante para nosotros, puesto que nuestras asignaturas se centran en literaturas extranjeras, escritas en francés, que pueden contribuir a que el estudiante, además de aprender sobre dichas culturas y literaturas, reflexione sobre su propio entorno.

Coincidimos con Harvey y Knight en que nuestro objetivo como docentes es el de formar “aprendices reflexivos críticos capaces de afrontar un mundo en rápido cambio” (1996: VIII). Como señala Martha Nussbaum, “Sería catastrófico convertirse en una nación de gente técnicamente competente que haya perdido la habilidad de pensar críticamente, de examinarse a sí misma y de respetar la humanidad y la diversidad de otros” (2005: 327).

En el presente artículo, nos centraremos en la correspondencia de Élisabeth Bégon, escrita entre 1748 y 1753. Observaremos cómo trabajar sobre sus textos en el aula permite dar visibilidad a las mujeres que vivían en Canadá en el siglo XVIII. A través de su correspondencia, reflexionaremos con los estudiantes sobre cuestiones esenciales como el canon, el género, la identidad o la alteridad.

## 2. LOS ESCRITOS DE NUEVA FRANCIA

La asignatura “Literaturas Francófonas I: Introducción a las Literaturas Francófonas”, sobre la que nos vamos a centrar, está incluida en los Planes de Estudio del Grado en Estudios Franceses de la Universidad de Sevilla. Es una asignatura Optativa y cuatrimestral, que se imparte en el primer cuatrimestre del cuarto curso del Grado. La asignatura está adscrita al Departamento (y

al área) de Filología Francesa y se imparte íntegramente en francés.

En esta asignatura pretendemos que el estudiante llegue a comprender las particularidades de las literaturas francófonas, los desafíos a los que éstas se enfrentan y nos centramos particularmente en una literatura francófona: la literatura escrita en lengua francesa en Canadá. Los alumnos deben llegar a comprender la formación y evolución de esta literatura, su importancia para la construcción de la identidad quebequense, y su relación con el contexto sociocultural canadiense.

Desde los años 70, numerosos estudios han puesto en evidencia la importancia de las mujeres en la tradición literaria francófona de Quebec y, en el caso particular de esta literatura, sí que encontramos muchas autoras que forman parte del canon y cuyos textos se enseñan tanto en el entorno universitario como en secundaria<sup>1</sup>. No obstante, fuera de Quebec, la enseñanza de esta literatura se centra sobre todo en las obras publicadas en el siglo XX y deja frecuentemente de lado los textos escritos anteriormente. La época de 1534 a 1763, cuando ese territorio era todavía una colonia francesa, se menciona haciendo alusión a los escritos de Jacques Cartier o de Samuel de Champlain, pero rara vez se trabajan los textos redactados por las mujeres durante ese período. Pensamos, no obstante, que incorporar esos textos en nuestras clases es fundamental y permite comprender mejor la complejidad de la vida en Nueva Francia y la historia de las mujeres.

En el primer tema del programa, nos centramos por lo tanto, en los textos escritos en francés en Canadá entre 1534, momento en el que Jacques Cartier descubre ese territorio, y 1763, momento en el que pasa a ser un territorio inglés, tras el tratado de París. Se trata de textos cuyo lectorado es todavía exclusivamente francés, y que permiten observar los primeros descubrimientos y la posterior evolución de la colonia. En esta época encontramos relatos de viajes, diarios, crónicas, correspondencias, memorias o anales. Lo importante de estos textos no son sus cualidades estéticas. No tenían una intención

---

<sup>1</sup> El estudio de Isabelle Boisclair (2004) muestra la importancia que han tenido las mujeres en los distintos ámbitos del mundo de las letras de Quebec.

literaria, dado que eran escritos para informar de los descubrimientos que se realizaban en el Nuevo Mundo y de cómo era la vida en la colonia. Se escriben para un lector de Francia, pero hablan de las realidades de ese nuevo territorio: “Longtemps lus comme de simples documents historiques, ces écrits sont aujourd’hui considérés comme faisant partie de la littérature au même titre que des oeuvres de fiction” (Biron & *all.*, 2007: 19). Las características de estos escritos nos permiten plantear diversas cuestiones en clase para fomentar la reflexión de los estudiantes:

¿Qué puede considerarse como un texto literario?

¿Los documentos históricos pueden formar parte del canon literario?

¿Dado que los autores son franceses, estos textos pueden formar parte del canon literario quebequense?

¿Estos textos de Nueva Francia no deberían estar presentes también en el canon literario francés?

Tras analizar con los estudiantes varios fragmentos de los relatos de Cartier y de Champlain, pasamos a ver con ellos varios textos escritos por el misionero Paul le Jeune y por la ursulina y directora del convento de Quebec, Marie de l’Incarnation, la primera mujer sobre la que trabajamos en la asignatura. Los textos de Marie de l’Incarnation, de gran calidad literaria y muy místicos, muestran las dificultades con las que se encontraban los primeros colonos en ese territorio. Evocamos también la obra de Marie Morin, una religiosa que relata cómo era la vida en la ciudad de Montreal, recién creada. En sus escritos, valora el trabajo de toda una serie de mujeres que formaron parte de esa sociedad. Evoca, por ejemplo, el trabajo de Jeanne Mance, quien fundó el primer hospital de Montreal. Finalmente, nos centramos en la correspondencia de Élisabeth Bégon, una mujer laica, cuyas cartas permiten observar las características de la vida de las mujeres de la alta sociedad de la época, así como la evolución que se ha producido en la colonia. Como recuerda Benoit Melançon:

Avec la correspondance de Marie de l'Incarnation, l'*Histoire simple et véritable* de Marie Morin et l'*Histoire de l'Hôtel-Dieu de Québec* des mères Jeanne-Françoise Juchereau de la Ferté de Saint-Ignace et Marie-Andrée Regnard Duplessis de Sainte-Hélène, [le livre de Bégon] composerait l'essentiel du corpus féminin du Régime français (1534-1760). Par rapport à ces oeuvres, il a toutefois la caractéristique d'avoir été écrit par une laïque née dans la colonie (1997: 72).

### 3. LA CORRESPONDENCIA DE ÉLISABETH BÉGON

Élisabeth Bégon nació en Montreal en 1696. Su padre, Étienne Roberth de la Morandière, nació en Francia en 1668 y a los 22 años se fue a vivir a Nueva Francia, donde trabajó en un primer momento como secretario del comisario de la Marina. Desde 1692 y durante 39 años trabajó para la corona francesa, supervisando los almacenes de mercancías y convirtiéndose en uno de los hombres más influyentes de Montreal. Se casó en 1695 con Élisabeth Duvivier, hija de un comerciante de la ciudad, con quien tuvo, entre otros hijos a Élisabeth Bégon, la autora de la correspondencia.

Élisabeth Bégon se casó a su vez con el caballero Claude-Michel Bégon de La Cour, que sería gobernador de Trois-Rivières. Este matrimonio se realizó ante testigos pero sin las autorizaciones requeridas dado que la familia de él no estaba de acuerdo con dicha alianza. El hermano mayor de Claude-Michel, Michel Bégon, intendente de la colonia, consideraba que Élisabeth era de un rango social demasiado bajo como para ser admitida en la familia. Esta reacción muestra los prejuicios que los aristócratas nacidos en Francia tenían hacia la gente nacida en la colonia (Nardout-Lafarge, 2017).

Tras la muerte de su marido, en 1748, Élisabeth Bégon deja Trois-Rivières y se instala en Montreal, donde tiene varios contactos de familias importantes. Entre 1748 y 1753, escribe numerosas cartas a su yerno, Honoré-Michel de Villebois, al que llama "querido hijo", un francés que tiene solamente seis años menos que ella y que quedó viudo al morir la hija de Élisabeth. Éste se había mudado a Luisiana y había dejado a su propia hija



a cargo de Bégon. Élisabeth le escribía casi a diario y enviaba sus cartas cuando los transportes se lo permitían (dado que se veían frecuentemente interrumpidos, sobre todo en invierno). No se han localizado las cartas que él le envió, pero Bégon hace alusión a algunas de ellas, que eran, según la autora, poco frecuentes (Nardout-Lafarge, 2017).

La correspondencia de Bégon está dividida en nueve cuadernos, en los que se conservan las cartas que escribía. Cinco cuadernos fueron redactados en Montreal entre el 18 de noviembre de 1748 y el 14 de junio de 1749. Cuatro fueron redactados en Francia, del 14 de octubre 1749 hasta comienzos del año 1553. Las cartas que se han conservado fueron descubiertas en Francia en 1932 en la región de Blois, en la casa de la condesa de Rancogne, una descendiente de la familia Bégon. Fueron descubiertas por Claude de Bonnault, un historiador francés, especialista en la historia de las colonias. Una selección de cartas fue publicada por primera vez en Quebec en 1935 en el Rapport des Archives de la Province de Québec por Pierre-Georges Roy, historiador y fundador de los Archivos nacionales de Quebec. El texto editado por Claude de Bonnault fue publicado en 1972 con un prefacio de Nicole Deschamps. No obstante, la edición más completa de esta correspondencia fue realizada en 1994 por Nicole Deschamps. Las cartas originales se conservan en la Bibliothèque et Archives nationales du Québec, y se pueden consultar a través de internet.

Los escritos de Élisabeth Bégon son interesantes porque revelan cómo era la vida cotidiana de las mujeres de la alta sociedad de esa época que vivían en Nueva Francia. Sus cartas nos dan mucha información sobre la vida cotidiana de la colonia, sobre el inmobiliario, las reglas domésticas, la gestión de la sanidad, sobre las costumbres de esa sociedad. El interés histórico de sus cartas es evidente, pero también lo es su interés literario. Bégon era una mujer extremadamente culta, que realizaba traducciones del inglés al francés. Ella era la que se encargaba de la educación de su nieta: le enseñaba geografía, latín, historia y le hacía leer Corneille, La Fontaine y Cervantes (Smart, 2014: 126).

En sus cartas, Bégon se queja de la vida en el territorio canadiense, del clima, de la moral demasiado laxa, de la corrupción, de lo cara que está la vida, de las amenazas de los

ataques de los indígenas o de los ingleses. Desea más que nada irse a vivir a Francia, un país en el que nunca ha estado pero que representa a sus ojos la civilización, el buen gusto. Teme que, al haberse quedado viuda, su posición social en Nueva Francia se vea perjudicada. Los cuadernos escritos en Montreal muestran una visión muy negativa de la colonia, que siempre aparece comparada con el ideal de la metrópolis francesa.

Finalmente, su padre y ella abandonan Montreal y se mudan a Francia en octubre de 1749, un país en el que vivirá hasta su muerte, que tendrá lugar en 1755 en Rochefort. Sin embargo, allí en Francia, Bégon se siente como en exilio y siente una profunda nostalgia de su vida en la colonia. Tiene problemas económicos y de adaptación social. Echa de menos su vida en Canadá, y no para de comparar ambos lugares. Se da cuenta de que había idealizado la metrópolis por los relatos que había oído, y que la realidad es muy distinta. Su familia política la desprecia, la considera prácticamente como una indígena, la apoda “l'Iroquoise”, y afirma que tiene costumbres de salvaje.

Bégon realiza una crítica muy dura de la alta sociedad francesa, denuncia la frivolidad, la hipocresía de ésta. En la colonia, ocupaba una posición importante incluso tras quedarse viuda, por los lazos de amistad que la unían con la gente que estaba en el poder. En Francia, sin embargo, se ve rechazada por su familia política y por los de su clase debido a su origen colonial. Comienza a hablar de Canadá como de su país, lo que muestra una distancia creciente frente a la metrópolis francesa que antes idealizaba y un sentimiento de pertenencia a la colonia. Como ha mostrado Nardout-Lafarge, su correspondencia es uno de los primeros testimonios en los que esa región canadiense aparece como el país de alguien. Bégon descubre que se siente más canadiense que francesa (Nardout-Lafarge, 2017).

El estudio de su correspondencia nos permite, por lo tanto, reflexionar con los estudiantes sobre la escritura femenina en el siglo XVIII, la vida de las mujeres en Nueva Francia, la relación entre la literatura y el sentimiento nacional, la identidad y la alteridad.

#### 4. TRABAJAR LAS CARTAS DE ÉLISABETH BÉGON EN EL AULA UNIVERSITARIA

Con el fin de trabajar algunos fragmentos de la correspondencia de Bégon en el aula, realizaremos distintas actividades. Los estudiantes estarán divididos en grupos. La interacción los conducirá a contrastar opiniones, a considerar distintas interpretaciones de las cartas y, por lo tanto, a comprender y a valorar mejor las particularidades de éstas. Cada actividad concluirá con una puesta en común del trabajo realizado.

Trabajar con la correspondencia de Bégon en el aula universitaria, nos permite plantear a los estudiantes cuestiones esenciales:

¿Qué puede considerarse como un texto canónico o incluso literario?

¿Qué puede considerarse como un texto francés o quebequense?

¿Qué importancia tiene la literatura escrita por mujeres en Nueva Francia?

¿Qué importancia tienen los textos de Bégon como testimonio de la evolución de la identidad de los habitantes de la colonia y en particular de la historia de las mujeres?

¿Qué importancia tienen las correspondencias en el siglo XVIII como forma de expresión?

Comenzamos por introducir brevemente el contexto y la biografía de Élisabeth Bégon. Esta introducción permitirá a los estudiantes situar y comprender mejor los textos sobre los que van a trabajar así como comenzar a relacionar o a ver los puntos en común y las diferencias con la vida de las escritoras religiosas trabajadas anteriormente. También aprovechamos para mencionar la importancia que adquieren en el siglo XVIII para las mujeres las correspondencias como forma de expresión, dado

que las cartas son en esa época una de las pocas maneras que tienen de expresarse y de hablar tanto de ellas mismas como de su entorno. Como recuerda Brigitte Diaz, las correspondencias son textos híbridos, testimonios que están en los archivos, y que a veces son difíciles de clasificar desde un punto de vista literario (2002: 5). No obstante, las correspondencias se convierten frecuentemente, a lo largo de la historia, en la principal forma de expresión escrita a la que pueden acceder las mujeres (Díaz, 2002: 20).

En un segundo momento, ofrecemos a los estudiantes la primera carta de Élisabeth Bégon<sup>2</sup>, del 12 de noviembre de 1748, pero en su forma manuscrita. Desgraciadamente, en nuestra carrera no hay ninguna asignatura de paleografía, pero consideramos importante dar la posibilidad a los alumnos de ver cómo es el original, cómo escribían las autoras. Al tratarse de una actividad poco habitual, suelen mostrarse muy motivados. En grupo, por lo tanto, tienen que intentar transcribir un fragmento de la carta manuscrita, comprender la escritura de Bégon. Aprovechamos también este fragmento para ver con ellos algunas características de la lengua francesa escrita en ese período. Observaremos cómo en el manuscrito no hay puntuación y cómo la ortografía es variable. Posteriormente, se entregará a los estudiantes el mismo fragmento, editado por Nicole Deschamps (Bégon, 1994: 43-44), para que puedan compararlo y comprender mejor las decisiones que debe tomar aquella persona que decide transcribir y editar un texto manuscrito.

Tras haber transcrito y comprendido ese fragmento de la carta, los estudiantes deben analizar las marcas de subjetividad que aparecen e intentar entender lo que significa la escritura para Bégon, dado que en ese texto, la autora insiste en la necesidad que siente de escribir, aunque sabe que muy probablemente el destinatario tardará o nunca leerá sus cartas. Hay que pensar que en Nueva Francia las correspondencias se veían marcadas por las salidas y llegadas de los barcos y, generalmente, entre el envío de una carta y la recepción de otra podían pasar más de 6 meses.

---

<sup>2</sup> <https://numerique.banq.qc.ca/patrimoine/archives/52327/3231260> [último acceso el 22-11-2023]

De esta manera, los estudiantes pueden observar la importancia que tiene para ella la escritura y cómo esa correspondencia es en realidad como un diario íntimo, en el que la autora narra cómo se siente en esa sociedad que no le gusta.

Tras esta actividad, ofrecemos a los estudiantes distintas cartas, esta vez de la edición de la correspondencia realizada por Nicole Deschamps, es decir, textos que ya no presentan la escritura manuscrita de Bégon, pero que los alumnos pueden leer más fácilmente, con el fin de que nos centremos ahora sobre todo en el análisis del contenido.

Para esta actividad, hemos seleccionado 5 cartas de la primera parte de la correspondencia, escrita en Canadá, y otras 5 de la segunda parte, escrita en Francia. Los estudiantes, en grupo, deben leer y comparar los textos siguientes:

Carta del 17 de noviembre de 1748

Carta del 26 de diciembre de 1748

Carta del 4 de enero de 1749

Carta del 16 de enero de 1749

Carta del 14 de febrero de 1749

Carta del 20 de enero de 1750

Carta del 13 de octubre de 1750

Carta del 19 de octubre de 1750

Carta del 29 de octubre de 1750

Carta del 8 de diciembre de 1750

Deben prestar especial atención a:

- La descripción de Canadá antes y después del viaje.
- La descripción de Francia antes y después del viaje.
- Los sentimientos de Élisabeth Bégon.
- Su forma de dirigirse a su destinatario.

- La imagen de la mujer o de la situación de las mujeres que aparece en sus textos.

Tras esta actividad, los estudiantes deben relacionar las conclusiones que han extraído de su análisis de los textos de Bégon con lo observado en los textos de las religiosas estudiados en las sesiones anteriores.

La correspondencia de Bégon nos permite observar la evolución que se ha producido en la colonia, así como mostrar un ejemplo de las personas de la alta sociedad que, al final del régimen francés, deciden marcharse a Francia por la inseguridad creciente que caracteriza ese lugar, que estará cada vez más marcado por las guerras con Nueva Inglaterra, hasta que en 1763 finalmente se convertirá en territorio inglés. A través de los textos de Bégon, intentaremos ver en el aula la evolución que se produce con respecto a Francia, país de origen de los primeros exploradores y misioneros, pero que, con el tiempo, se convertirá en un país de destino para algunas personas nacidas en Canadá, que viajan a la metrópolis esperando encontrar la grandeza de la que tanto han oído hablar. Es el caso de Élisabeth Bégon, nacida en Montreal, que se sentirá decepcionada al comenzar a vivir en la metrópolis. La correspondencia de Bégon, dirigida a un círculo familiar y privado, nos da el primer testimonio de un procedimiento de diferenciación por el que la colonia se siente otra, distinta a Francia (Nardout-Lafarge, 2017).

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BÉGON, Élisabeth (1994). *Lettres au cher fils*. Edición de Nicole Deschamps. Montreal: Boréal.
- BIRON, Michel, DUMONT, François, NARDOUT-LAFARGE, Élisabeth (2007). *Histoire de la littérature québécoise*. Montreal: Boréal.
- BOISCLAIR, Isabelle (2004). *Ouvrir la voie/x: le processus constitutif d'un sous-champ littéraire féministe au Québec (1960-1990)*. Montreal: Nota Bene.
- CULLER, Jonathan (1998). "El futuro de las humanidades". En E. Sullà (ed.), *El canon literario* (pp. 139-160). Madrid: Arco/Libros.
- DIAZ, Brigitte (2002). *L'épistolaire ou la pensée nomade*. Paris: Presses Universitaires de France.
- HARRIS, Wendell (1998). "La canonicidad". En E. Sullà (ed.), *El canon literario* (pp. 37-60). Madrid: Arco/Libros.
- HARVEY, Lee y KNIGHT, Peter (1996). *Transforming Higher Education*. Buckingham: SRHE/Open University Press.
- KERMODE, Frank (1998). "El control institucional de la interpretación". En E. Sullà (ed.), *El canon literario* (pp. 91-112). Madrid: Arco/Libros.
- MELANÇON, Benoît (1997). "La configuration épistolaire: lecture sociale de la correspondance d'Élisabeth Bégon". *Lumen*, 16, pp. 71-82.
- MIGNOLO, Walter (1998). "Los cánones y (más allá de) las fronteras culturales". En E. Sullà (ed.), *El canon literario* (pp. 237-270). Madrid: Arco/Libros.
- NARDOUT-LAFARGE, Élisabeth (2017). "Ici et là-bas : la Nouvelle-France et la France dans *Lettres au cher fils* d'Élisabeth Bégon". *Littératures*, 77, pp. 67-77.
- NUSSBAUM, Martha (2005). *El cultivo de la humanidad: una defensa clásica de la reforma en la educación liberal*. Barcelona: Paidós.
- PLANTÉ, Christine (2003). "La place des femmes dans l'histoire littéraire: annexe, ou point de départ d'une relecture critique?". *Revue d'histoire littéraire de la France*, 103(3), pp. 655-668.
- POZUELO YVANCOS, José María (1995). *El canon en la teoría literaria contemporánea*. Valencia: Ediciones Episteme.

- REID, Martine (ed.) (2011). *Les femmes dans la critique et l'histoire littéraire*. Paris: Éditions Champion, 2011.
- ROBINSON, Lillian (1998). "Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario". En E. Sullà (ed.), *El canon literario* (pp. 115-137). Madrid: Arco/Libros.
- SMART, Patricia (2014). *De Marie de l'Incarnation à Nelly Arcan: se dire, se faire par l'écriture intime*. Montreal: Boréal.
- SULLÀ, Enric (ed.) (1998). *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros.



EXPLORANDO LA HUELLA DE LAS  
DRAMATURGAS: ESTRATEGIAS DE  
APRENDIZAJE EN LA ENSEÑANZA DE LA  
LITERATURA ESPAÑOLA DEL SIGLO XVIII

EXPLORING THE FOOTPRINT OF FEMALE  
PLAYWRIGHTS: LEARNING STRATEGIES IN  
THE TEACHING OF SPANISH LITERATURE OF  
THE 18TH CENTURY

Eva MORENO-LAGO  
*Universidad de Sevilla*

*Resumen*

Este estudio examina la integración efectiva de dramaturgas del siglo XVIII en la enseñanza de la literatura española universitaria. Se analizan estrategias pedagógicas innovadoras para amplificar la voz femenina en el aula, destacando el papel esencial de estas escritoras en la literatura de la época.

*Palabras clave:* dramaturgas, canon literario, inclusión curricular, enseñanza universitaria, estrategias de aprendizaje.

*Abstract*

This study examines the effective integration of 18th-century female playwrights in university-level Spanish literature education. Innovative pedagogical strategies are analyzed to amplify the female voice in the classroom, emphasizing the essential role of these writers in the literature of the period.

*Keywords:* female playwrights, literary canon, curricular inclusion, university teaching, learning strategies.

## 1. LAS ESCRITORAS EN LA ENSEÑANZA DE LA LITERATURA DEL SIGLO XVIII

La enseñanza de la literatura española del siglo XVIII en el contexto universitario del grado en Filología Hispánica se traduce en dos asignaturas: una de índole obligatoria en el segundo curso titulada “Literatura Española del siglo XVIII”, y otra de carácter optativo del cuarto curso, denominada como “Curso Monográfico de Literatura Española del Siglo XVIII”. Esta última busca profundizar en los conceptos, teorías, obras y autores abordados en la asignatura obligatoria o focalizarse en un aspecto específico, como, por ejemplo, alguno de los géneros literarios.

Al analizar los programas y proyectos docentes de estas asignaturas, tanto en la Universidad de Sevilla como en otras instituciones universitarias españolas, destaca la notable carencia de representación femenina. Esta ausencia se manifiesta de manera contundente en nuestra universidad, ya que nunca se ha incluido una lectura obligatoria escrita por una mujer, y tampoco aparecen nombres femeninos en los puntos temáticos principales de los programas. Esta omisión revela que, en el mejor de los casos, las mujeres han sido abordadas tangencialmente durante las clases, sin otorgarle una atención significativa a su producción literaria. Esta situación plantea el desafío de elaborar una propuesta didáctica equitativa en la que aparezca una representación de voces femeninas.

Este periodo, situado entre dos gigantes literarios, el Siglo de Oro español y el Romanticismo, ha sido objeto de un menor interés por la crítica y los investigadores, lo que se refleja en la falta de inclusión de escritoras en los manuales de literatura de referencia. Tal y como señala García Garrosa (2007), en los últimos años ha experimentado un notable incremento la producción académica en torno a las escritoras españolas del siglo XVIII, con la publicación de catálogos de autoras, ediciones de obras, estudios abarcadores sobre la producción femenina y análisis puntuales de figuras destacadas. Palacios Fernández (2011) proporciona una exhaustiva bibliografía que facilita la ubicación de estos estudios y publica un libro que es una referencia esencial para acercarse a las autoras y obras de este periodo en los tres géneros literarios (2002). A pesar de estos

avances críticos en la literatura de este periodo, resulta sorprendente que estas perspectivas no se reflejen en los manuales de literatura, ya sean generales o específicos sobre la Ilustración y el Neoclásico. Asimismo, la falta de estudios centrados en la enseñanza de las escritoras del siglo XVIII añade otra capa de omisión. Las propuestas didácticas referentes a escritoras tienden a concentrarse mayormente en niveles educativos más bajos y en épocas más reconocidas, exacerbando la falta de atención a este período. Esta carencia de enfoque didáctico específico para abordar la participación de las mujeres en el siglo XVIII no solo contribuye a una brecha de conocimiento, sino que también perpetúa una narrativa histórica sesgada.

La importancia de incorporar las voces femeninas radica en la necesidad de obtener una visión más completa y realista de este periodo literario fundamental. La exclusión de las escritoras en la enseñanza de la literatura del siglo XVIII no solo distorsiona la representación histórica, sino que también limita la comprensión de la evolución literaria hasta la actualidad. Esta omisión va en contra de los principios de una educación igualitaria que buscan fomentar una representación equitativa de género en el ámbito académico. La realidad muestra una discrepancia entre la intención normativa y la práctica pedagógica, subrayando la necesidad crítica de abordar activamente la inclusión de las escritoras en la enseñanza universitaria. Este enfoque no solo impactaría directamente en la formación de futuros docentes de Educación Primaria y Secundaria, quienes saldrían del sistema educativo con un conocimiento equitativo tanto de escritoras como de escritores, sino que también produciría un efecto positivo en la sociedad al contribuir a erradicar la violencia simbólica que ha obstaculizado la presencia de referentes femeninos en la cultura y, como consecuencia, en la literatura.

La propuesta que se presenta se ha diseñado específicamente para la asignatura “Curso Monográfico de Literatura Española del Siglo XVIII” y surge a partir de las inquietudes propias de los estudiantes. Se llevó a cabo una encuesta para determinar sus preferencias, y se llegó a un consenso unánime de enfocar el monográfico exclusivamente en el ámbito teatral. Basándonos en esta propuesta, se tomó la decisión de incorporar la perspectiva

de los estudios de género, orientando el temario de la asignatura hacia la práctica escénica y la contribución de las mujeres en la dramaturgia y el teatro.

## 2. LAS MUJERES EN EL SIGLO XVIII

En el despertar del siglo XVIII, marcado por un cambio dinástico y un proyecto reformista, se gestó una transformación palpable en la realidad del mundo femenino. Este período no solo representó una alteración en el ámbito político y social, sino también un intento por redefinir el papel de las mujeres. Se buscaba superar la imagen de algunas damas inmersas únicamente en placeres superficiales como la moda y los entretenimientos, relegándolas a una vida ociosa.

Esta inquietud por la formación y la instrucción de las mujeres se manifestó tempranamente, en el primer tercio del siglo. El padre Feijoo, a través de su obra *Teatro crítico* publicada en 1726, abordó la cuestión femenina en el Discurso XVI titulado “Defensa de las mujeres”. En este ensayo, el fraile benedictino se propuso dismantelar los errores comunes en torno a la percepción de la mujer en la sociedad. Este esfuerzo intelectual provocó reflexiones profundas entre los pensadores de la época, generando tanto defensores como críticos de esta perspectiva que respondieron con otros ensayos argumentando sus posiciones.

Es en este contexto que emerge Beatriz Cienfuegos, una pionera del periodismo femenino en España. En respuesta a los escritos sobre la cuestión femenina de Clavijo y Fajardo publicados en el periódico *El Pensador* entre 1762-1767, Cienfuegos redactó 52 pensamientos en el diario *La Pensadora Gaditana*. Su discurso feminista se presenta como una defensa apasionada de las mujeres, fusionando la pluma y la bata, el tocador y el escritorio. Este episodio marca los inicios del periodismo femenino en España, destacando la voz de una mujer que se erige como portavoz de su género.

El bibliotecario real Juan Bautista Cubié, con su ensayo *Las mujeres vindicadas de las calumnias de los hombres* (1768), y Josefa Amar y Borbón, a través del artículo *Discurso en defensa del talento de las mujeres y de su actitud para el gobierno y otros cargos en que se emplean los hombres* (1786), amplifican esta

conversación. Cubí dedica su obra a la marquesa de Escalona, desafiando las calumnias dirigidas a las mujeres. Mientras tanto, Amar y Borbón aborda, en su discurso publicado en el diario *Memorial Literario*, la igualdad de género, resaltando las capacidades femeninas a lo largo de la historia y cuestionando la falta de oportunidades y educación equitativas.

En conjunto, estos pensadores y escritores del siglo XVIII contribuyeron a un cambio de paradigma, desafiando las percepciones arraigadas sobre el papel de las mujeres y abriendo el camino hacia una reflexión más profunda sobre la igualdad de género y el potencial femenino en diversos ámbitos de la sociedad.

El ilustrado muestra una inclinación hacia la interacción y la socialización, lo que explica el éxito de los entornos propicios para compartir intereses culturales, artísticos y literarios, como los salones literarios, tertulias, academias literarias y la creación de las Sociedades Económicas en todo el territorio hispánico a partir de 1770. En estos ámbitos, la presencia de escritoras es notable, muchas de las cuales desempeñan roles destacados como anfitrionas y animadoras en los salones más destacados y frecuentados por ilustrados de renombre. Entre ellas, sobresalen figuras como la condesa de Montijo, doña María Francisca de Sales Portocarrero, y la marquesa de Fuerte-Híjar, María Lorenza de los Ríos, una apasionada del teatro. En su propio salón, contaba con un espacio teatral, y se tiene constancia de que el joven Nicasio Álvarez de Cienfuegos representó en primicia las tragedias *Idomeneo*, *Pítaco* y *La Zoraida* (1792), que posteriormente se llevaron al escenario del coliseo de los Caños del Peral (1798).

La existencia de estos lugares de encuentro y aprendizaje ha llegado a nosotros gracias a la documentación de la prensa local, revelando su naturaleza informal y privada. Algunos asistentes, como José Clavijo y Fajardo, también proporcionan información sobre las tertulias, su dinámica y el aprendizaje que implica asistir a ellas. La mayoría de estos espacios están ubicados en palacios de familias nobles, y las damas interesadas en la nueva cultura participan activamente. Esta participación activa les valió el término despectivo de “las mironas”, reflejando el rechazo que suscitaba entre sus contemporáneos la presencia de mujeres

intelectuales preocupadas por la cultura en lugar del lujo y el cortejo, como se critica en diversos documentos. Las mujeres participaban recitando versos, escribiendo obras de teatro representadas por actores profesionales o por los mismos ilustrados que frecuentaban los salones. En comparación con el siglo anterior, se evidencia un aumento significativo en el número de mujeres que se aventuran en el ámbito literario (pese a tener menos estudios e investigaciones). Este fenómeno puede atribuirse en gran medida al hecho de que los salones y tertulias proporcionaban un entorno seguro para que las escritoras presentaran y representaran sus obras, dada su naturaleza privada. Sin embargo, esta circunstancia ha contribuido a la pérdida de muchos de estos manuscritos y a la subestimación de su presencia en la historiografía literaria del siglo XVIII

### 3. LAS DRAMATURGAS EN EL TEATRO DEL SIGLO XVIII

En el siglo XVIII, el teatro se suele clasificar en dos corrientes principales: el teatro popular, que estuvo presente durante todo el siglo y el teatro ilustrado, que se desarrolla a partir del reinado de Carlos III, más acorde con el estilo neoclásico. *La Poética* de Luzán (1737), influyente en esta época, definía el teatro como un arte que imita a la naturaleza con verosimilitud, atribuyéndole una relevante función educativa. En este contexto ordenado y racionalista, solo se consideraban dos formas teatrales: la tragedia y la comedia. A pesar de la calidad de algunas comedias neoclásicas, no siempre lograron un gran éxito en taquilla. Por contraposición, el teatro popular era lúdico y estaba pensado para divertir al público, asegurando un éxito comercial. Por lo tanto, será el que más presente esté en los escenarios (Palacios, 1998).

En el ámbito de la dramaturgia, las mujeres participaron en los dos estilos y también en todos los subgéneros teatrales, aunque su presencia parece ser minoritaria en comparación con sus colegas masculinos. El *Catálogo de autores teatrales del siglo XVIII* de Jerónimo Herrera (1993) identifica a 26 mujeres frente a 788 hombres que escribieron, publicaron y estrenaron piezas teatrales entre 1700 y 1820. Los nombres que figuran en este catálogo son: Josefa de Azaña y Llano, María Rita de Barrenchea y Morante de la Madrid, María Antonia de Blancas, Mariana Cabañas, María

Manuela Carrillo de Andrade y Sotomayor, Joaquina Comella (hija del dramaturgo Luciano Comella), Gertrudis Conrado, Escolástica Teresa Consul, María Igual, Magdalena Fernández y Figuero, María Rosa Gálvez de Cabrera, María García (amiga Moratín hijo), María de Gasca y Medrano, Sor Juana Herrera y Mendoza, Sor Luisa Herrero del Espíritu Santo, Margarita Hickey y Pellizzoni, Clara Jara de Soto, María de Laborda, María Martínez Abelló, Sor Luisa de la Misericordia, Isabel María Morón, Francisca Irene de Navia y Bellet, Gracia Estefanía de Olavide, María Lorenza de los Ríos, Francisca Javiera Ruiz de Larrea (Madre Fernán Caballero) y Mariana de Silva Meneses y Sarmiento.

Sin embargo, el acceso a los textos de estas 26 dramaturgas se ve limitado, ya que, aunque se tenga conocimiento de que algunas de ellas estrenaron varias obras, como es el caso de Gracia de Olavide, no se ha logrado conservar su producción. Esta carencia de textos presenta un desafío para su integración en la enseñanza. Además, la mayoría de las obras no cuenta con ediciones modernas; únicamente se preservan en forma de manuscritos, que resultan difíciles de descifrar y carecen de una introducción crítica que facilite la comprensión de la obra. Tampoco se conservan datos biográficos de muchas de ellas.

Esta proporción sesgada puede deberse, en parte, al uso generalizado de pseudónimos por parte de las escritoras, especialmente en el ámbito teatral, una práctica que también empleaban los dramaturgos para eludir la censura y críticas. Sin embargo, ellos solían dejar constancia en otros documentos de su autoría (Herrera Navarro, 1993: XLVII). A diferencia de sus compañeros, las mujeres solían optar por el anonimato completo, dificultando la atribución de obras a autoras específicas.

Este fenómeno se evidencia en la considerable cantidad de obras de teatro breve completamente anónimas que han perdurado en la actualidad, especialmente sainetes y tonadillas, muchas de las cuales podrían ser creaciones de dramaturgas. Por lo general, estas piezas teatrales eran redactadas por individuos vinculados a la práctica escénica, quienes poseían un conocimiento más profundo de los gustos del público y, en consecuencia, a veces optaban por no firmar el texto. En este contexto, se han identificado textos relacionados con actrices

como Mariana Alcázar, María Laborda o Mariana Cabañas. Además, en ocasiones, estas obras anónimas se atribuyen a autores reconocidos como Ramón de la Cruz, ya que esto garantizaba una mayor venta de entradas en esa época. No obstante, queda un extenso trabajo por realizar para examinar minuciosamente esos manuscritos y determinar si realmente se ajustan al estilo del dramaturgo o si se trata de una asignación errónea. Un dato adicional de interés es la falta de identificación, a menudo asociada a la naturaleza reveladora y comprometida de los temas tratados en las obras, sabiendo que difícilmente pasarían la censura. Ejemplificando esto, se encuentra el caso de "una dama sevillana", autora de una comedia que aborda una trama amorosa de temática lésbica y que optó por esconder su verdadero nombre.

La inclusión de mujeres en la producción teatral del siglo XVIII emerge como un aspecto revelador, aunque su participación real no se pueda conocer a ciencia cierta porque se ha visto velada por el empleo de pseudónimos y el anonimato. Aun así, hay una serie de dramaturgas que destacan y cuyas obras presentan un gran interés para ser trabajadas en clase. Son, por una parte, las ilustradas Rosa Gálvez, Frasquita Larrea, Rita Berrenechea, Margarita Hickey (en su labor de traductora), María Lorenza de los Ríos (Marquesa de Fuerte-Híjar) y, de otro, las actrices y cultivadoras de teatro popular Mariana Cabañas, Mariana Alcázar y María Laborda (Amaya Macías, 2021).

#### 4. DRAMATURGAS DEL SIGLO XVIII EN LA ENSEÑANZA

Como se ha señalado anteriormente, la ausencia total de dramaturgas en manuales y, como resultado, en los programas y proyectos de las asignaturas mencionadas es un hecho. Incluso figuras destacadas como Rosa Gálvez, la dramaturga más prolífica y famosa de su época, carece de una representación efectiva en la enseñanza. Esta omisión se extiende a optativas de algunos programas de Filología Hispánica, como "Las mujeres y la literatura" en la Universidad de Salamanca, "Literatura y género" en la Universidad de Almería, o "Estudios de género y literaturas hispánicas" en la Universidad de Zaragoza, donde tampoco se abordan las obras de escritoras del siglo XVIII. En la



Universidad de Sevilla, incluso la inexistencia de una asignatura dedicada a los estudios de género en el plan de estudios del grado en Filología Hispánica refleja una realidad compartida por varias instituciones universitarias en España. Este vacío académico respecto a las dramaturgas del siglo XVIII se presenta como un desafío para la equidad de género en la educación superior y requiere una revisión urgente en la planificación curricular universitaria.

Este trabajo tiene como objetivo abordar esta carencia mediante la aplicación de diversas metodologías pedagógicas, tales como la gamificación, los laboratorios de libros y el trabajo cooperativo, que se combinarán de acuerdo con nuestros intereses docentes para desarrollar propuestas didácticas y actividades. Además, busca alcanzar los siguientes objetivos:

- Comprender el contexto histórico, social y cultural que influyó en la producción literaria y dramática del siglo XVIII.
- Explorar y analizar las principales tendencias escénicas del siglo XVIII en España.
- Reconocer la contribución de escritoras destacadas de la época al panorama literario.
- Fomentar la capacidad de análisis crítico y la expresión escrita y oral a través de un trabajo de investigación en el que se trabajará con manuscritos originales del siglo XVIII que se buscarán digitalizados en diferentes plataformas. Se buscarán datos también en hemerotecas virtuales.

La implementación de la gamificación se basará en estrategias pedagógicas que involucran elementos propios de los juegos, como retos y una narrativa atractiva, entre otros. En este contexto, se proporcionará una descripción detallada del Salón Literario de la Marquesa de Fuerte Híjar (Acereda, 2000) y se simulará la experiencia de participar en él durante el período lectivo. Siguiendo la perspectiva de Deterding et al. (2011) sobre la gamificación, se busca adaptar esta metodología a las necesidades de aprendizaje del siglo XXI, involucrando a los estudiantes de manera motivadora. La narrativa del salón literario estará presente en todas las sesiones, creando un entorno de aprendizaje lúdico que combina los objetivos educativos expuestos con

aspectos propios de los juegos, estimulando la participación activa y el interés por la literatura española del siglo XVIII.

#### 4.1. ACTIVIDADES

En el contexto del “Salón Literario de la Marquesa de Fuerte Híjar”, cada estudiante asumirá el papel de una destacada dramaturga del siglo XVIII, dividiéndose en grupos en caso de una clase numerosa. Cada estudiante o grupo realizará una presentación creativa sobre la vida y obra de su dramaturga, basándose en la investigación de manuscritos digitalizados disponibles en la Biblioteca Nacional de España y la Biblioteca digital Memoria de Madrid, así como en hemerotecas digitales enseñadas durante las clases. Esta presentación oral constituirá parte del trabajo final, que representará el 60% de la nota de la asignatura.

En este proyecto, cada estudiante seleccionará un texto escrito por la dramaturga asignada del siglo XVIII. Tendrán la libertad de enfocar el análisis de la obra desde la perspectiva que más les interese: ya sea el contenido, el estilo, los temas, la construcción de los personajes o la perspectiva de género presentes en el texto. Durante las sesiones de clase, deberán presentar sus hallazgos y compararlos con los textos escritos por autores masculinos de la misma época, los cuales han sido leídos y discutidos previamente en las clases teóricas. Se seleccionarán varias obras breves de la antología realizada por Doménech (1997).

Durante la gamificación, los estudiantes competirán defendiendo la importancia de su dramaturga en el Salón Literario de la Marquesa de Fuerte Híjar. En paralelo a las clases teóricas centradas en el teatro de la época, se desarrollarán actividades dinámicas que se recopilarán en un dossier entregado al final del curso, constituyendo el 40% restante de la evaluación para aquellos que opten por la modalidad de evaluación continua y asistan regularmente a las clases. Esta alternativa excluye la evaluación tradicional mediante exámenes teóricos, fomentando así un enfoque más reflexivo y crítico en lugar de un simple ejercicio memorístico.

Una de las primeras actividades consistirá en reflexionar y debatir sobre la presencia y participación de las mujeres en la literatura del periodo estudiado. Mediante el análisis de textos de

la época que reflejen este debate, se explorarán los distintos argumentos propuestos en relación con la capacidad intelectual de las mujeres. Se trabajará con fragmentos de obras como el discurso “Defensa de las mujeres” del padre Feijoo, *Las mujeres vindicadas de las calumnias de los hombres* de Cubié, algunos textos de Jovellanos para comprender su posición frente a la cuestión feminista, la *Proclama de un solterón* de José de Vargas Ponce para entender el ideal femenino, y los escritos feministas de Margarita Hickey, Josefa Amar e Inés Joyes. Esta actividad se basará en el trabajo previo realizado por María del Pilar Oñate (1938). Asimismo, se promoverá un debate sobre la importancia de incluir a escritoras y dramaturgas en el canon literario.

Otra de las actividades será la realización de entrevistas ficticias a dramaturgas del siglo XVIII, donde los estudiantes responderán en el papel de la autora asignada. El otro estudiante hará las veces de periodista, teniendo que pensar y diseñar las preguntas a realizar. Esta dinámica ayudará a comprender mejor la perspectiva y el contexto en el que escriben estas mujeres.

Además, el estudiante representando a su dramaturga asumirá temporalmente el papel de crítico literario, siendo desafiado a redactar una crítica que será publicada en el *Memorial Literario*, un periódico de la época. La reseña estará dedicada a una obra escrita o estrenada por otra dramaturga contemporánea a la suya, abordando la evaluación de la calidad de la obra, sus temas y su relevancia histórica y social. Paralelamente, se llevarán a cabo visitas al Museo de Bellas Artes, donde se analizará la sociedad del siglo XVIII a través de las pinturas de Domingo Martínez, y al Archivo de Indias, fundado en 1785. Finalmente, integrando todo el conocimiento teórico adquirido, los estudiantes elaborarán una reflexión crítica e interdisciplinaria, estableciendo conexiones entre otras formas artísticas como la pintura, los tratados y documentos científicos y la literatura teatral.

Como colofón del dossier se propone una última actividad centrada en la creación literaria, tomando como inspiración *El arte de las putas* de Moratín, una obra concebida para ser leída en un salón literario específico, la Fonda de San Sebastián. En el transcurso de las clases, se llevará a cabo la lectura y análisis de esta obra, seguido por el encargo a los estudiantes de redactar su propia obra sobre la misma temática. La consigna es que adopten

el estilo de la dramaturga del siglo XVIII que les ha sido asignada. Esta tarea tiene como objetivo fomentar la creatividad de los estudiantes y permitirles experimentar con la escritura en primera persona, sumergiéndose en la ideología y valores de su escritora seleccionada.

#### 4.2. EVALUACIÓN

Es fundamental destacar la importancia de implementar rúbricas de evaluación y proporcionar una explicación detallada a los estudiantes antes de que realicen sus tareas. Al ofrecer rúbricas con antelación, se establecen criterios claros y transparentes para la evaluación de los trabajos. Estas herramientas no solo sirven como guías detalladas para los estudiantes, sino que también actúan como listas de verificación, permitiéndoles revisar exhaustivamente si su trabajo cumple con todos los aspectos evaluables. Esta práctica no solo contribuye a una mayor comprensión de las expectativas del profesor, sino que también fomenta la autodirección y la autorreflexión en el estudiante. Además, la anticipación de las rúbricas proporciona un marco claro que puede resultar en una mejora significativa en la calidad de los trabajos entregados, ya que los estudiantes están mejor equipados para abordar y cumplir con los criterios establecidos (Alcón Latorre, 2016). En última instancia, este enfoque favorece la equidad y la coherencia en la evaluación, promoviendo un ambiente de aprendizaje transparente y orientado a objetivos.

Así, las rúbricas proporcionadas para las dos actividades evaluables cuentan con cuatro niveles en el criterio de evaluación: excelente, satisfactoria, básica e insuficiente. En esta escala, se asignarán puntos al trabajo de investigación en los siguientes aspectos:

I. Introducción (10 puntos): presentación de la dramaturga, justificación de la elección del tema y breve contextualización histórica y literaria del siglo XVIII en España.

II. Metodología (10 puntos): descripción de los métodos utilizados para acceder y analizar el manuscrito y justificación de la elección de la metodología para el análisis literario.

III. Marco Teórico (10 puntos): breve revisión de la literatura existente sobre el siglo XVIII y las dramaturgas. Análisis de las

tendencias teatrales y sociales de la época. Exploración de las circunstancias que pudieron influir en la producción teatral de la dramaturga seleccionada.

IV. Biografía de la dramaturga (13 puntos): recopilación de información biográfica relevante y relación de su vida con el contexto histórico y literario.

V. Análisis del manuscrito teatral (20 puntos): descripción detallada del manuscrito: título, género, personajes, trama y contextualización de la obra en el conjunto de la dramaturgia del siglo XVIII. Identificación de temas y estilos recurrentes o innovadores en la obra.

VI. Resultados y conclusiones (15 puntos): presentación de los hallazgos más relevantes. Conclusiones sobre la importancia de la dramaturga y su obra en el contexto literario del siglo XVIII.

VII. Referencias bibliográficas (7 puntos): lista completa de todas las fuentes consultadas, incluyendo manuscritos, libros, artículos y recursos digitales en formato APA 7ª edición.

VIII. Presentación Oral (15 puntos): La duración aproximada será de 30 minutos. Se podrá realizar una presentación visual que acompañe la exposición.

Asimismo, la rúbrica para evaluar el dossier se centrará en cinco apartados:

I. Participación (20 puntos): participación activa y constante en las discusiones y actividades en clase. Asistencia puntual y regular a todas las sesiones y visitas.

II. Actividades en clase (30 puntos): realización completa y reflexiva de todas las actividades propuestas en clase, demostrando un profundo entendimiento y conexión con los temas.

III. Formato del dossier (10 puntos): sigue un formato organizado y estéticamente agradable. Se incluyen todas las secciones requeridas de manera clara.

IV. Redacción y explicación (25 puntos): redacción clara, precisa y efectiva. Se proporcionan explicaciones detalladas y bien fundamentadas para cada actividad

V. Nivel de reflexión (15 puntos): se evidencia un alto nivel de reflexión sobre las actividades y su conexión con los temas del curso.

## 5. CONCLUSIONES

La implementación de estrategias didácticas centradas en las dramaturgas del siglo XVIII emerge como un imperativo educativo para enriquecer y equilibrar la enseñanza de la literatura de este período. El análisis detenido de las escritoras de la época, a menudo eclipsadas en manuales y programas académicos, revela no solo la riqueza de su producción sino también la diversidad de perspectivas y enfoques que aportaron al teatro y la literatura. La gamificación, las investigaciones en archivos digitales y la conexión interdisciplinaria con otras manifestaciones artísticas se revelan como herramientas pedagógicas fundamentales para acercar a los estudiantes a este rico legado literario femenino a la vez que se trabajan y comparan con los textos más canónicos.

La inclusión de las dramaturgas del siglo XVIII no solo aborda una carencia histórica en la educación literaria, sino que también desafía los estereotipos y contribuye a una representación más equitativa de la historia cultural. Al propiciar la interacción directa con manuscritos y promover la reflexión crítica, se fomenta un aprendizaje más activo y significativo. Este enfoque no solo enriquece el conocimiento sobre el periodo ilustrado, sino que también empodera a los estudiantes para cuestionar y ampliar el canon literario, promoviendo la diversidad y la igualdad de género en el ámbito académico. Así, la didáctica centrada en las dramaturgas del siglo XVIII no solo es un ejercicio de rescate histórico, sino una herramienta vital para una educación literaria más completa y equitativa.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEREDA, Alberto (2000). *La marquesa de Fuerte-Híjar. Una dramaturga de la ilustración*. Cádiz: Publicación de la Universidad de Cádiz.
- ALCÓN LATORRE, Mireia (22 de noviembre de 2021). “La rúbrica como instrumento de evaluación en los estudios universitarios”, *Observar. Revista Electrónica De Didáctica De Las Artes*, 10 (1), pp. 1-15. Recuperado de <https://www.observar.eu/ojs/index.php/Observar/article/view/70> [Fecha de consulta: 06/12/2023].
- AMAYA MACÍAS, María del Carmen (2021). “La intersección de categorías marginadas en el teatro español del siglo XVIII: actrices y dramaturgas”. *Cuadernos de Ilustración y Romanticismo. Revista Digital del Grupo de Estudios del Siglo XVIII*, 27, pp. 217-244.
- DETERDING, Sebastian; SICART, Miguel; NACKE, Lennart; O'HARA, Kenton & DIXON, Dan (2011). “Gamification. using game-design elements in non-gaming contexts”. En *CHI'11 extended abstracts on human factors in computing systems*, pp. 2425-2428. Recuperado de [https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1979742.1979575?casa\\_token=yEUIEScw6E8AAAAA:JR\\_1IqM0wfJJVLWpCwqUSP7zIlkqJwGYQZoIJ8t1orpQJFIJ1LelbTXyaM-PppUnHSPqdt4QfgDo0fQ](https://dl.acm.org/doi/abs/10.1145/1979742.1979575?casa_token=yEUIEScw6E8AAAAA:JR_1IqM0wfJJVLWpCwqUSP7zIlkqJwGYQZoIJ8t1orpQJFIJ1LelbTXyaM-PppUnHSPqdt4QfgDo0fQ) [fecha de consulta: 22/11/2023]
- DOMÉNECH, Fernando (ed.) (1997). *Antología del teatro breve español del siglo XVIII*. Madrid: Editorial Biblioteca Nueva.
- GARCÍA GARROSA, María Jesús (2007). “La creación literaria femenina en España en el siglo XVIII: un estado de la cuestión”. *Cuadernos de Historia Moderna. Anejos*, VI, pp. 203-219.
- HERRERA NAVARRO, Jerónimo (1993). *Catálogo de autores teatrales del siglo XVIII*. Madrid: Fundación Universitaria Española.
- OÑATE, María del Pilar (1938). *El feminismo en la Literatura Española*. Madrid: Espasa-Calpe.
- PALACIOS FERNÁNDEZ, Emilio (1998). *El teatro popular español del siglo XVIII*. Lleida: Editorial Milenio.

- PALACIOS FERNÁNDEZ, Emilio (2002). *La mujer y las letras en la España del siglo XVIII*. Madrid: Ediciones del Laberinto. Recuperado de <https://www.cervantesvirtual.com/obra-visor/la-mujer-y-las-letras-en-la-espana-del-siglo-xviii--0/html/01ee5680-82b2-11df-acc7-002185ce6064.html> [Fecha de consulta: 01/12/2023].
- PALACIOS FERNÁNDEZ, Emilio (2011). “Bibliografía de escritoras españolas del siglo XVIII”. *Anales*, 23, pp. 127-184.



PROPUESTA PARA LA ENSEÑANZA DE LA  
NOVELA EL MEMORIAL DE MARIA MOURA DE  
RACHEL DE QUEIROZ EN ASIGNATURAS DEL  
ÁREA DE PORTUGUÉS

APPROACH FOR THE TEACHING OF THE NOVEL  
"THE MEMORIAL OF MARIA MOURA" BY  
RACHEL DE QUEIROZ IN PORTUGUESE AREA  
SUBJECTS

Lucas DA ROSA HUGO  
*Universidad de Sevilla*

*Resumen*

El artículo presenta una propuesta para la secuencia didáctica en asignaturas de lengua, literatura y cultura portuguesas, introduciendo una novela con una protagonista femenina que lidera una banda armada a finales del siglo XIX. La autora de la novela, Rachel de Queiroz, galardonada con el premio Camões, fue también la primera mujer en ser miembro de la Academia de Letras Brasileña. La propuesta incluye la planificación de actividades, que abarcan el estudio del contexto histórico narrado, la interpretación de los personajes, el análisis del estilo de escritura, y la recomendación de recursos didácticos audiovisuales o técnicas para el uso efectivo del idioma y la cultura, con debates y narraciones.

*Palabras clave:* Maria Moura, Rachel de Queiroz, Revuelta de Canutos, Protagonista femenina, Literatura en portugués.

*Abstract*

The article presents a proposed sequence for the teaching of Portuguese language, literature and culture, through the introduction of a novel with a female protagonist who is the leader of an armed band at the end of the 19th century. The author of the novel, Rachel de Queiroz, winner of the Camões Prize, was also the first woman to be a member of the Brazilian Academy of Letters. The approach consists of the planning of activities, which

include the study of the historical context in which the novel is narrated, the understanding of the characters, the discussion of the writing style, and the indication for the use of audiovisual didactic resources or techniques for the effective use of language and culture, such as debates and narrations.

*Keywords:* Maria Moura, Rachel de Queiroz, Riot of Canutos, Female protagonist, Literature in Portuguese.

## 1. INTRODUCCIÓN

Este artículo se realiza a modo de propuesta de aplicación didáctica en el ámbito de la lengua y literatura en lengua portuguesa. Consiste en una exposición de una parte de los contenidos que se desarrollarán durante la docencia de la asignatura de Iniciación a la lengua y cultura portuguesas (ILCPs) del área de portugués de la facultad de filología de la Universidad de Sevilla (US) como colaboración en el Proyecto Enseñanza de lenguas y literaturas desde una perspectiva de género (PELLPG). En concreto se trata de como trabajaremos con una novela de una gran escritora brasileña, Rachel de Queiroz publicada en 1992. El libro en cuestión se llama “El Memorial de María Moura” (EMMM).

## 2. JUSTIFICACIÓN DEL TEMA ELEGIDO PARA LA COLABORACIÓN CON EL PELLPG

### 2.1. DEL LIBRO

Como su propio nombre indica, la asignatura ILCPs trata de iniciar a los estudiantes de los grados universitarios filológicos de la US en el ámbito idiomático y social lusófono. Su programa docente<sup>1</sup> incluye como objetivo el obtener conocimientos sobre manifestaciones artísticas – literarias. En cursos académicos pasados se han trabajado contenidos relacionados con la historia, la sociedad y creaciones de esfera de la literatura, como novelas o líricas publicadas en poesía o canciones. La novela El Memorial de María Moura (EMMM) combina en sus páginas, por un lado, el conjunto de elementos requeridos por el programa oficial de la

---

<sup>1</sup> El programa docente de la asignatura anual está disponible en la página de la Universidad de Sevilla.

asignatura, en tanto que constituye en sí una obra capaz de sumergir al lector (estudiante) en una época de revueltas regionalizadas del siglo XIX con una representación de la psicología de su sociedad y con pinceladas de expresiones lingüísticas cercanas al sociolecto auténtico; y por otro lado encaja en el PELLPG al contar con una protagonista no como una imagen de ángel protector del hogar Regazzoni, S. (2013) sino que atípica<sup>2</sup> para su tiempo narrado, personificando atributos tales como un liderazgo dentro de las bandas armadas nómadas abundantes de las comunidades rurales empobrecidas o una compleja psicología caracterizada por sus conflictos íntimos relevados con una narrativa sofisticada, gradual y no siempre lineal y que le forjan una actitud desafiante en una sociedad inmersa en la resistencia a la modernización.

## 2.2. DE LA AUTORA

Sin duda alguna elegir una obra de Rachel de Queiroz como contenido académico para el área de portugués es de sencilla justificación. Nacida en la ciudad de Fortaleza (Brasil) en 1910, Queiroz se convirtió en la primera mujer a formar parte de la Academia Brasileña de Letras en 1977<sup>3</sup>. Entre su extensa producción, en las que abundan no solo historias de mujeres representantes de la cultura brasileña, como su famosa *As três Marias* (1939) como también problemas sociales como la sequía en zonas áridas de Brasil *O Quinze* (1930). Su legado es reconocido en el ámbito de la lengua y cultura portuguesas, habiéndosele otorgado en el año de 1993 el Premio Camões<sup>4</sup>, que es uno de los premios de literatura más prestigiosos en la lusofonía.

---

<sup>2</sup> Tendencia que se repite en la literatura en toda América del sur en novelas ambientadas del siglo XIX.

<sup>3</sup> Amplias informaciones sobre Queiroz están publicadas en la página de la Academia Brasileña de letras.

<sup>4</sup> Este artículo es solo una muestra donde ver brevemente porqué el premio es tan importante, por la cuantía monetaria otorgada y por su prestigio.

### 2.3. DE LA SERIE

La novela de Queiroz fue adaptada en los años noventa como superproducción por la principal cadena de televisión de Brasil, La Rede Globo, emitida en el año 1994, habiendo recibido premios de la industria artística. Al tratarse de un contenido con el que se puede trabajar desde distintos medios, el libro en sí, pero también el audiovisual, se ajusta en lo que hoy en día están presentes en las tendencias de la enseñanza, de lenguas extranjeras: reforzando todas las estrategias comunicativas en el proceso mismo de aprendizaje, Boixareu Vilaplana (1993, p. 83). El uso de un material audiovisual permite valernos de una parte fundamental para el aprendizaje de lenguas, la parte de comunicación oral, usar expresiones reales para la imitación, que tanto se desarrolló a mitades del siglo XX con Bloomfield<sup>5</sup>. Además de ello, su puesta en escena presenta una geografía típica del noreste de Brasil, generalmente poco conocida en España.

### 3. JUSTIFICACIÓN DE LA PROPUESTA Y LAS ACTIVIDADES APLICADAS

Introducir el trabajo con una novela en una asignatura cuyos focos principales son la lengua y la cultura podría parecer una pequeña desviación, pero “la literatura a pesar de ser «expresión artística» no deja de ser una excelente fuente de información cultural que puede familiarizar a los estudiantes con un ambiente sociocultural que les es desconocido” Menouer Fouatih (2009). Por lo tanto, el uso de los debates sobre lo leído en la obra se concibe desde el punto de vista en que la figura del docente fomenta situaciones que favorecen la adquisición de ambas, la lengua y la cultura: Carmen Guillén (2010, p.108): “El docente [...] se convierte en un investigador de los aprendizajes y en un diseñador de situaciones de enseñanza-aprendizaje que hipotéticamente puedan favorecer la adquisición”.

Una parte del proceso que supone fomentar las situaciones que favorecen el aprendizaje de la lengua, o lo que el Consejo de Europa define como “proceso por el cual se consigue la capacidad

---

<sup>5</sup> Fue un método usado por las fuerzas militares de EE. UU a mitades del siglo XX.

lingüística como resultado de un proceso planeado, sobre todo, mediante el estudio académico en un marco institucional” (Consejo de Europa, 2001 p. 137) es el establecimiento de una serie de tareas a ser realizadas por los estudiantes. Ya se han mencionado las tareas propuestas, lecturas individuales, grupales, debates, narraciones, tareas de visionado para la comprensión audiovisual, que podría verse como metodología llamada de enfoque por tareas, que permite el uso de las lenguas a través de la realización de distintas tareas que Sánchez (2009) explica: serie de actividades organizadas para promover el correcto aprendizaje del idioma extranjero.

Aferrarse solamente a medios tradicionales para trabajar la literatura puede suponer una experiencia negativa para el aprendizaje. Aquí cobra importancia la presencia de la serie en esta propuesta, porque es “algo que llame la atención de los estudiantes de inmediato y no les deje indiferentes, pero que de alguna forma permita introducir el tema que se tratará. (Universia España, 24 enero 2018).

¿Y qué decir de los deberes? Esta propuesta reduce los deberes a las lecturas en casa de algunas páginas del libro para que el trabajo en horas de carga lectiva correspondiente a los créditos ECTS se respeten. Esa reducción sigue la línea que Sonia Garcías de Anpe<sup>6</sup> que afirma en su entrevista a Laura Peraita (2017) para Abc “habría que reducir un poco la cuantía de las tareas que los docentes mandan a los alumnos, pero [...] que son necesarios” y que “hacer deberes supone un hábito que el todo alumno debe adquirir desde la escuela para ser capaz de establecer unas rutinas y una responsabilidad personal”.

Artigal demostró que el *storytelling* o narraciones pueden ser herramientas importantes para el aprendizaje de idiomas extranjeros Artigal (1990). Por eso en nuestras actividades incluiremos también narraciones de unos alumnos a otros sobre el desarrollo de la trama, proporcionando así un aprendizaje con significado y objetivo, de acuerdo con lo defendido por Moreira: la motivación surge, por lo tanto, utilizando el idioma. Esto establece un aprendizaje más significativo (Moreira, 2000).

---

<sup>6</sup> Anpe es el sindicato independiente de enseñanza pública.

#### 4. BREVES INFORMACIONES SOBRE EL CONTEXTO HISTÓRICO-SOCIAL REPRESENTADO EN LA NOVELA

A pesar de tener en cuenta que en general los escritores buscan como fuente de inspiración a diferentes recursos, en el caso de nuestra obra en cuestión, la novela EMMM se nutre de eventos históricos de la Revuelta de los Canudos, a finales del siglo XIX. Esta Revuelta tuvo lugar principalmente en el Estado de Bahía y fue liderado por el líder religioso Antonio Conselheiro. Igualmente, en la trama están representando elementos presentes en lo que en el noreste de Brasil se ha conocido como el fenómeno de violencia y crimen del *Cangaço*. Entre estos elementos se encuentra la habitual comparación que se ha hecho en distintos análisis del personaje ficticio, la protagonista, María Moura, y la persona histórica, una conocida *Cangaceira*<sup>7</sup> María Bonita.

#### 5. PROPUESTA DE SECUENCIA DE ACTIVIDADES DIDÁCTICAS EN CLASE

En el actual programa docente, la asignatura de ILCPs en la que trabajaremos estos contenidos tiene previsto para el curso actual de 45 sesiones de 80 minutos, en un horario que consta de 3 clases semanales. De estas 45 clases presenciales, 2 de ellas no tendrán lugar por motivos de coincidencia en fecha con festivales nacionales o autonómicos. Sin embargo, al no tratarse de una asignatura entera centrada en el Libro EMMM, sino que será apenas un módulo dentro la asignatura, se dispondrá de tiempo suficiente para llevar a cabo las siguientes actividades propuestas:

- Introducción del contexto histórico
- Introducción a los personajes
- Características de la escritura
- Lectura grupal
- Lectura individual en clase
- Lectura individual en casa
- Visionado en clase de la primera parte de la novela

---

<sup>7</sup> Nombre con el que se conoce a los miembros participantes en el *Cangaço*.

- Debates sobre la obra y tareas como el *Stotyelling* (narraciones) de Artigal
- Encuesta a los estudiantes<sup>8</sup>

### 5.1. ORGANIZACIÓN TEMPORAL

A continuación, expongo brevemente tanto actividades dentro de la sesión o clase, así como su desarrollo a lo largo del semestre académico.

### 5.2. CLASE 1 (DE LAS 43 EN TOTAL), EN LA PRIMERA SEMANA DEL SEMESTRE.

Tras presentar a los estudiantes el proyecto docente, las diferentes actividades propuestas, y esta parte dentro de la asignatura encajada en el PELLPG, pasaré una encuesta inicial relacionada con esta propuesta de innovación, ya acordada en el marco del proyecto.

Al final de la sesión antes de iniciar la lectura grupal, se introducirá algunos aspectos contexto históricos de la trama narrada. Aquí trataremos algunas informaciones relacionadas con la Revuelta de los Canudos y el *Cangaço*. Serán tratados aquí temas como el año de inicio de la revuelta, su ubicación, sus antecedentes sociales y religiosos, los conflictos militares, las consecuencias sociales, las figuras femeninas relevantes y las consecuencias culturales de esta época. Finalmente daremos inicio a la lectura grupal, que como explico a continuación, será de un total de 5 páginas

### 5.3. CLASE 2

En esta sesión hablaremos sobre los personajes principales de la novela y finalmente pasaremos a la lectura de las 5 páginas correspondiente a la clase número 2. A forma de esbozo son estos los principales personajes:

---

<sup>8</sup> Todas las referencias a alumnos para los que en este artículo se utiliza la forma de masculino genérico deben entenderse aplicables, indistintamente, a mujeres y hombres.

- Maria Moura: La protagonista, la joven *sertaneja*<sup>9</sup> que se convierte en la líder de la banda.
- Miguel Arcanjo: El líder de una banda de *cangaceiros*. Mentor y amante de Maria Moura.
- Padre Cícero: Un líder religioso y político que tiene una gran influencia en la región.
- Coronel Alexandrino: Un poderoso terrateniente que se convierte en el principal antagonista.

#### 5.4. CLASE 3

Explicación de las principales características de la escritura de Queiroz en la novela. Aquí es donde los alumnos a través de fragmentos ya presentes en las lecturas de las clases anteriores podrán buscar y comprobar algunos elementos clave para el estilo de esta obra. Algunos de ellos, el uso frecuente de escenas retrospectivas (comúnmente conocido como *flashback*) mediante las cuales entramos en el mundo interno de los personajes y comprendemos más de su psicología y motivaciones. Esta narrativa no lineal en el tiempo está combinada con la parte lingüística que nos interesa mucho, por ese uso de expresiones regionalistas-dialectales, que permiten ver diferentes roles sociales representados.

En esta clase veremos los primeros 30 minutos de la serie de Maria Moura. De esta forma se permitirá a los alumnos el tener un contacto con la representación audiovisual de la novela, trabajando la comprensión auditiva, por un lado, y llegando así a ver algunos de los paisajes característicos de la región, el *Sertão*<sup>10</sup>.

#### 5.5. A PARTIR DE LA CLASE 4 HASTA FINAL (CLASE 43)

Seguiremos trabajando las lecturas de cinco páginas del libro en cada clase, así leeremos en clase un total de 15 páginas del libro por semana. Los alumnos deberán leer en casa el restante de páginas hasta completar las 33 páginas semanales.

---

<sup>9</sup> De la región del *Sertão*.

<sup>10</sup> Región semidesértica y áridas del interior del noreste de Brasil, con condiciones climáticas adversas, escasez de agua y de vida rural tradicional.



### 5.6. SOBRE LA LECTURA DEL LIBRO Y LA SERIE.

La lectura del libro y el visionado de la serie al tratarse de unos contenidos en el que lo etiqueto como lúdico-relajado en comparación, por ejemplo, con el estudio basado en el copiar contenidos o tablas gramaticales y la memorización de vocabulario, dejaremos la actividad de lectura para los últimos 30 minutos de clase, y la actividad de visionado de la serie para el tercer día de la semana.

<i>min</i>	Primera clase	Segunda clase	Tercera clase
	///// <sup>11</sup>	/////	/////
20-50	/////	/////	Visionado de la serie
50-80	Lectura y debate	Lectura y debate	Lectura y debate

Visto que el libro con que trabajaremos de la Editora Siciliano (con ISBN-10 8526705008) consta de 482 páginas, se propone la lectura de 33 páginas semanales a lo largo de las 15 semanas. De estas 15 páginas leeremos 5 en cada sesión, mezclando momentos de lectura individual, con lecturas grupales. Dejando los últimos minutos tras las lecturas para debate sobre el tema y para preguntas.

A lo largo de siete semanas veremos 210 minutos de la serie, divididos en 30 minutos semanales en la tercera clase semanal. Esto no será la serie al completo, pero los alumnos tendrán acceso al resto de la serie en horario fuera de clase.

### 5.7. DEBATES SOBRE LA NOVELA.

Tras las lecturas correspondientes a cada clase, debatiremos durante las secciones sobre algunos de los aspectos sociales de la obra, con una visión también de la posición de los derechos para hombres y mujeres. Conversaremos sobre: Derechos Civiles y Políticos, Matrimonio y Familia, Educación, Control de la

---

<sup>11</sup> /// significa aquí otros contenidos de la asignatura.

Sexualidad, Trabajo, etc. Y como la sociedad ha ido sufriendo cambios en diferentes aspectos.

#### 5.8. EVALUACIÓN DE LA PROPUESTA Y SUS CONTENIDOS

Aunque el trabajo principal por parte de los estudiantes será realizado a modo de evaluación continua, con un trabajo repartido a lo largo del semestre, se incluirán en el examen final de la asignatura preguntas relativas a la obra y a la escritora: personajes, trama, características de la escritura, contexto histórico y social, etc.

#### 5.9. ENCUESTA FINAL

Los estudiantes responderán a una encuesta final al terminar el semestre en relación al Proyecto Enseñanza de lenguas y literaturas desde una perspectiva de género, que proporcionará información relativa a su interés por el tema, la forma de introducir los contenidos de propuesta de aplicación didáctica en nuestro ámbito, y los aspectos culturales y sociales trabajados en el desarrollo de la asignatura. Aquí algunas de las preguntas que incluirán la encuesta, entre otras:

- Los temas tratados sobre EMMM están bien organizados.
- Los medios utilizados son adecuados para mi aprendizaje.
- El material docente está a disposición de los estudiantes.
- El material docente me es útil para el seguimiento de la asignatura.
- El tema me ayuda a interesarme por la asignatura.
- El tema promueve el respeto entre los estudiantes.
- El tema me ha ayudado a alcanzar los objetivos de la asignatura.
- En general, estoy satisfecho con la introducción del tema en la docencia de la asignatura.

#### 6. CONCLUSIÓN

Abordar los objetivos del programa docente de la asignatura de Iniciación a la lengua y la cultura portuguesas (ILCPs) y al mismo tiempo encajar en el enfoque de género de nuestro Proyecto Enseñanza (PELLPG), la elección de una novela con

protagonista femenina con una compleja psicología, María Moura, que desafía los estereotipos de su época al liderar una banda armada, escrita por una eminencia de la literatura, Rachel de Queiroz, la primera mujer en la Academia Brasileña de Letras, cuyo legado es reconocido en la lengua y cultura portuguesas, constituye una apuesta segura.

Los beneficios de esta propuesta incluyen el hecho de que la novela también se adapta a la enseñanza contemporánea al haber sido adaptada a la televisión, permitiendo el uso de medios audiovisuales para fortalecer las estrategias comunicativas en la enseñanza de lenguas extranjeras y contenidos culturales.

La combinación de elementos a tener en cuenta en la docencia busca en esta propuesta un trabajo continuo, así como su evaluación, el tomar en consideración la valoración por parte de los alumnos del abordaje del contenido tratado en la novela, en su contexto social, fomentando un aprendizaje significativo reduciendo, por un lado, tareas como los deberes, por otro lado, impulsando el debate, la exploración de personajes, el análisis de la escritura y la sociedad que representa. Todo ello procurando alcanzar los objetivos de adquisición de los conocimientos establecidos para la asignatura.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ARTIGAL, Josep María (1990). *Uso de una lengua extranjera en el marco escolar entre los tres y los seis años de edad*. CL & E: Comunicación, lenguaje y educación, 7 (8), págs. 127-144.
- BLOOMFIELD, Leonard (1942). *An Outline Guide for the Practical Study of Foreign Languages*. Londres: Allen & Unwin.
- BOIXAREU VILAPLANA, Mercé (1993). *Didáctica del francés como lengua extranjera*. Madrid: Universidad Nacional de educación a distancia.
- ¿Cómo mejorar la concentración de los alumnos? (24 de enero de 2018) *Universia España* Recuperado el 1 de diciembre de 2023  
<http://noticias.universia.es/educacion/noticia/2018/01/24/1157719/como-mejorar-concentracion-alumnos.html>
- Consejo de Europa 2002 (2001): *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. (traducido por el Instituto Cervantes 2002) Madrid, Anaya Recuperado el 29 de noviembre de 2023 de [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf)
- Entenda a importância do Prêmio Camões (24 de marzo de 2023) *Folha de PB*. Recuperado el 3 de diciembre de 2023 <https://folhadapb.com.br/noticia/723/entenda-a-importancia-do-premio-camoes>
- GUILLÉN DÍAZ, Carmen (2010). *Didáctica del francés*. Ministerio de Educación, Cultura y Deporte de España.
- MENOUEUR FOUATIH, Wahiba (2009): "La literatura como recurso didáctico en el aula de ELE", Universidad Abdel Hamid Ibn Mostagnem. Recuperado el 9 de di
- MOREIRA, Marco Antonio (2000). *Aprendizaje significativo: un concepto subyacente*. p.01- p.26. Recuperado el 2 de diciembre del 2023, en: <http://www.if.ufrgs.br/~Moreira/apsigsubesp.pdf>
- PERAITA, Laura (03 de junio de 2017) Deberes escolares: sí o no. *ABC*. Recuperado el 30 de noviembre de 2023 de [https://www.abc.es/familia/educacion/abci-deberes-escolares-si-o-no-201604180211\\_noticia.html](https://www.abc.es/familia/educacion/abci-deberes-escolares-si-o-no-201604180211_noticia.html)

- Rachel de Queiroz – Bibliografía (12 de septiembre de 2017) *Academia Brasileñas de Letras*. Recuperado el 2 de diciembre de 2023 de <https://www.academia.org.br/academicos/rachel-de-queiroz/biografia>
- REGAZZONI, Susanna (2013) *La escritura de las mujeres latinoamericanas del siglo XIX como declaración de independencia* pag. 253-262 Ledizioni Recuperado el 5 de diciembre de 2023 de <https://books.openedition.org/ledizioni/350?lang=es>
- SÁNCHEZ, Aquilino. (2009). *La enseñanza de idiomas en los últimos cien años: métodos y enfoques*. Madrid: SGEL.

APERTURA DEL CANON LITERARIO EN LOS  
PyPs EEAAII US (2015-2024), DESDE UNA  
PERSPECTIVA DE GÉNERO. APLICACIÓN DEL  
MODELO *CUIDADO Y PROVISIÓN* A LO/AS  
PIONERO/AS EN LAS LITERATURAS ÁRABES  
MODERNA Y CONTEMPORÁNEA (S. XX)

OPENING UP THE LITERARY CANON IN THE  
TEACHING PROGRAMS AND PROJECTS OF  
ARABIC AND ISLAMIC STUDIES (2015-2024) IN  
A GENDER PERSPECTIVE. AN APPLICATION OF  
THE LITERARY OF THE *CUIDADO Y PROVISIÓN*  
MODEL TO PIONEER WRITERS IN MODERN  
AND CONTEMPORARY ARABIC LITERATURES  
(20TH CENTURY)

María Katjia TORRES CALZADA  
Universidad de Sevilla

*Resumen*

Los programas y proyectos docentes (PyPs) (15\_24) de las asignaturas de Literatura Árabe Contemporánea, Literaturas del Magreb y Literatura Árabe Escrita por Mujeres, contemplan la perspectiva de género, en las categorías centrales del modelo *Cuidado y provisión*, con el fin de eliminar los sesgos de género, en la selección de ejemplos, modelos, teorías, cumplimiento de objetivos y evaluación. Dicha eliminación se hace a partir del estudio de tres autoras, que, pese a la relevancia de su aportación a las letras árabes e islámicas, en comparación con la de sus homólogos, no son reconocidas como pioneras en la materia por la literatura científica y de investigación especializada, por salirse del canon tradicional. El modelo de *Cuidado/provisión* es aplicado de manera combinada en los PyPs para ampliar dicho

canon y mostrar su determinante aportación, desde la creación hasta la teorización.

*Palabras clave:* Literaturas, canon, *corpus*, autoidentidad, provisión

### *Abstract*

The teaching programs and projects (P&Ps) (15\_24) of the subjects of Literatura Árabe Contemporánea, Literaturas del Magreb and Literatura Árabe Escrita por Mujeres integrate the gender perspective, in the central categories of the *Cuidado y provisión* model to eliminate all traces of gender biases in the selection of examples, models, theories, fulfilment of objectives and evaluation thereof. These programs include three authors, who are not recognized as pioneers in the field by scientific literature and specialized research, if it's considered the traditional canon, despite the relevance of their contribution to Arabic and Islamic literature, compared to that of their counterparts. The *Cuidado y provisión* model is applied in a combined manner in the P&Ps to open up this canon and show its determining contribution, from creation to theorization.

*Keywords:* Literatures, canon, corpus, self-identity, *provision*

## 1. INTRODUCCIÓN

Desde el curso 15/16, en el marco de la docencia reglada de Segundo Ciclo de la Facultad de Filología de la Universidad de Sevilla (US), la elaboración de los proyectos docentes ha estado regida por la perspectiva de género, entre otras categorías, desde las consideradas en el modelo *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de la universidad* de M<sup>a</sup> Jesús Izquierdo (Mora y Pujal, 2009; Izquierdo *et alii*, 2008).

Las asignaturas de Literatura Árabe Contemporánea (1810050, 4º/c1 obligatoria), Literatura Árabe Escrita por Mujeres (1810038, 3º/c2 optativa) y Literaturas del Magreb (optativa inactiva desde 2021), del grado de Estudios Árabes e Islámicos (EEAII) contemplan dicho modelo, de forma combinada, en:

- 1) la orientación de la impartición y metodología de género de las asignaturas:
  - a. clase magistral con turno explícito de preguntas y respuestas pertinentes para todo el auditorio;
  - b. clase magistral con preguntas y respuestas espontáneas que no necesariamente son pertinentes para todo el auditorio;
  - c. clase de prácticas individualizada o las tutorías personales;
- 2) el desarrollo de competencias instrumentales cognitivas/científico-técnicas/lingüísticas/prácticas,
- 3) la orientación de las actividades formativas y su evaluación y
- 4) el uso de la bibliografía (nombre completo de lo/s autore/as).

Para romper con el sesgo de género en la orientación de la impartición y evaluación de las asignaturas en cuestión, la metodología seguida, para la apertura del canon tradicional, contempla:

- establecer una paridad de autore/as incluido/as, aumentando el número de autoras sin reducir el de sus homólogos;
- seleccionar/incluir textos en variantes lingüísticas del árabe estándar (shamía y dáriya), la *langue pataouète* y las lenguas *amazig* (beréber), por ser lenguas de replicación diferencial (Calvet, 2005) muy presentes en la producción literaria de las autoras,
- desestimar la catalogación tradicional (s. XX) cronológico-histórica y del ‘genio literario’ (Torres, 2016: 422) y del género literario identitario de una nación



(Bonn, 1995; ‘Azzām, 1990; Cyr, 1973; Déjeux, 1970; Khatibi, 1968) predominante en los EEAAII;

- aplicar las categorías de género, para reconocer ‘qué es una alternativa de género’ y ‘qué no lo es’ en la producción literaria contemplada en los PyPs;
- (de)mostrar, vía selección de textos basada en su relevancia para ilustrar la apertura del canon propuesta, cómo lo/as autore/as articulan el género (Wittig, 1980) en la ausencia de las claves de la ‘individualidad vs individualismo’ (Mernissi, 1992), la ‘autonomía vs independencia’, la ‘autoidentidad vs identidad tradicional’ y el ‘poderío vs dominio’ (Lagarde, 1999);
- seguir las propuestas académicas alternativas adoptadas por De Lauretis ([1990] 1991), Redouane (1999), Anoun (2004), Zekri (2006); Massad (2007), Oktapoda (2013) y Zaganiaris (2013);
- desarrollar la propia competencia lingüística del alumnado, a través de la lectura comprensiva e integral, para mejorar sus habilidades investigadoras y de generación del conocimiento, y no solo como ejercicio académico de análisis o de conocimiento acumulativo o memorístico y
- evaluar las habilidades y competencias desarrolladas y adquiridas conforme al trabajo autónomo, aplicando una rúbrica que establezca valores criterios con igual valor.

### 1.1. APERTURA DEL CANON

En la orientación y metodología de la docencia de las asignaturas de literatura objeto de estudio se produce un alejamiento del canon de la narratología tradicional árabe, anglosajona y europea, especialmente la francesa, por su influencia en las literaturas del Magreb y de parte de Oriente próximo. Todas ellas toman como punto de referencia el carácter nacional de las literaturas y su representatividad masculina. Sin embargo, los PyPs de EEAAII (2015/2024), en la búsqueda de dicha representatividad, contemplan las pautas de:

1. Jacques Noiray, para quien no es incompatible el
  - a. no ser nacional y representar a las letras de un país si siente el/la autor/a un vínculo de pertenencia, sea

cual fuere, más allá que el de la propia oriundez (1996: 9) y

2. Abdelhaq Anoun (2004), quien establece unas categorías acordes con el acervo cultural árabe y berberófono islámicos/no islámicos globales, tales como
  - a. la atemporalidad/la remanencia/las intermitencias,
  - b. la bi/tricefalia de la autoría/la esquizia creadora,
  - c. la subversión/la transgresión/el compromiso,
  - d. la dificultad de la narración omnisciente en contexto islámico,
  - e. el requerimiento del lector como actor esencial,
  - f. la autotraducción, la autocensura,
  - g. la ausencia del cuerpo/la individuación y
  - h. la tentación de la imagen, en la representación figurativa humana y de su desnudez.

#### 1.2. ORIENTACIÓN Y METODOLOGÍA DE GÉNERO

Las asignaturas dan continuidad a la teorización *queer* emprendida por la Dra. Teresa De Lauretis y la propuesta de la docencia incide en la conformación de un *corpus* documental – preferentemente académico–, de las construcciones discursivas y silencios construidos, de las relaciones raza/identidad, de la subjetividad en las prácticas homosexuales y periféricas y sus diversas representaciones (De Lauretis, [1990] 1991: xi). De Lauretis propone esta tarea como método de aprendizaje que se aplica en los PyPs con el doble fin de estudiar la producción de autore/as que extralimitan el canon tradicional y mostrar a través de ello/as qué es el género, entre las que destacan tres pioneras en sus respectivos ámbitos literarios (autoficción, novela y poesía -creación y teorización-), con un liderazgo discutido por el canon tradicional:

- Elisa Chimenti (Nápoles, 1883-Tánger, 1969) compite con los aceptados como pioneros de:

- a. la autoficción: ‘Abd al-Qādir al-Šāṭ (Tánger, 1904-1992) (Abdelkader Chatt), *Mosaiques ternies* (1932),
  - b. la novela : Driss Chraïbi (El Yadida, 1926-Valence, 2007), *Le Passé simple* (1954) y
  - c. la autobiografía : Ahmed Sefrioui (Fez, 1915-Rabat, 2004), *La Maison de la servitude* (1973) (novela) *La Boîte à merveilles* (1954).
- Badia Hadj Nasser (Tánger, 1938), pese a tener el reconocimiento de ser la primera autora de autoficción «*de l’extrême contemporain*» en Marruecos (Redouane, 2013: 150, Torres, 2016), su obra está censurada.
  - Nāzik al-Malā’ika, (Bagdad, 1923-El Cairo, 2007), da forma a la teoría literaria (*Qaḍāyā al-ši’r al-Mu’āšir*, 1962) del verso libre (*ḥaraka al-ši’r al-ḥurr*) y publica, el 1 de diciembre de 1947, su poema *Al-kūlirā* en la revista beirutí *Al-urūba*, introduciendo el movimiento del verso libre en las letras árabes.

Su compatriota Badr Šaqīr al-Sayyāb (Jaykur, Basora, 1926-Kuwait, 1964) reclama dicho privilegio, al publicar su poema *Hal kāna ḥubbān* (¿Era amor?), igualmente, en diciembre de 1947.

El crítico Shmuel Moreh (1976) le atribuye al poeta Niqūlā al-Fayyāḍ ser el primero en adaptar le *verse libéré* francés a la poesía árabe, en el año 1924.

Dentro de la disciplina transversal de los estudios de género, entre 2015 y 2024, se las ha estudiado a estas y otro/as autore/as, desde perspectivas diferentes, así como en la investigación publicada dedicada a ellas, fuera del canon tradicional que ha estado beneficiando a sus homólogos, sin aplicar un criterio científico, en muchos casos.

## 2. ELISA CHIMENTI Y SU OBRA EDITADA: *ANTHOLOGIE* (2009) Y *AU CŒUR DU HAREM. ROMAN MAROCAIN* (1958)

La obra literaria editada de Elisa Chimenti es modelo de acción orientada al logro de un objetivo condicionado a los principios universales y ha sido incluida en la literatura francófona marroquí, a través de la variante lingüística *langue pataouète*, de la que se sirve para traducir e interpretar, por la vía de la romanización, las lenguas litúrgicas de las religiones monoteístas, las variantes del árabe estandarizado y de transliterar las lenguas *amazig*<sup>1</sup>.

A pesar de haber publicado *Au cœur du harem. Roman marocain* en 1958, no ha sido considerada unánimemente la primera novelista (Torres, 2019) del Marruecos independiente (1956) ni se le reconoce el mérito de anticiparse a la producción literaria de las narradoras marroquíes de «*La quatrième génération*», integrada por escritoras nacidas en las décadas de los 60 y 70, cuyas obras versan, esencialmente, sobre la situación de la mujer con respecto a la reclusión física o psicológica emocional.

Elisa Chimenti avanza el repunte de la producción narrativa femenina en francés de los años 80, de autoras marroquíes que publicarán, mayoritariamente, en Francia y, en menor medida, en Marruecos. Igualmente, se anticipa a la etapa de consolidación de

---

<sup>1</sup> En la década de 1990, asociaciones amazigies como las históricas AMREC (*Association Marocaine de Recherche et d'Échange Culturels*, 1967) o *Tamayunt* (1978), conformada por exmilitares de extrema izquierda- redactan la *Charte d'Aghadir* (1991), en la que reivindican la variante amazigí de la zona central de Marruecos (*tamazigt*) (Taifi 1991: 448) como lengua nacional, por vía constitucional. En el año 2000, el Real Instituto de Cultura Marroquí (IRCAM) elabora un manifiesto que propone establecer el tipo de grafía que debe ser adoptado para la impartición de las lenguas *amazig* en las escuelas nacionales y, en 2001, se crea el Instituto Real de la Cultura Amazigí. Las lenguas *amazig* son habladas por los *imazigen* o pueblo de los hombres libres (Taifi 1991: 447-448), ubicados en el espacio geográfico denominado *Tamazga* -Marruecos, Argelia, Túnez, Libia y parte del territorio de Egipto, Mauritania, Malí, Níger, Sudán, Burkina Faso, Senegal y España (Islas Canarias, Ceuta y Melilla).

la narrativa femenina marroquí en francés de la década de los 90 (Hargreaves, 1992 y 2000), protagonizada por la generación «*De l'extrême contemporain*»<sup>2</sup> (Oktapoda, 2013: 9), a la que pertenece la tangerina Badia Hadj Nasser.

3. BADIA HADJ NASSER Y SU *LE VOILE MIS A NU* (1985). LA PRIMERA AUTOFICCIÓN *DE L'EXTRÊME CONTEMPORAIN*

*Le voile mis à nu* es una obra censurada en su país de origen. No suele ser mencionada en las investigaciones sobre literatura marroquí del siglo XX, siendo pocos los estudiosos que han profundizado en su obra completa, y más los que se han interesado en el perfil de la autora y en alguna obra concreta que no sea *Le voile mis à nu* y de manera muy somera. El propio Jean Zaganiaris (2013), se limita a incluirla en el listado de obras *queer*, sin profundizar en su contenido, técnica, voces y discursos narrativos, influencias, etc.

Desde 2015, obra y autora están incluidas en los proyectos docentes de las tres asignaturas, pero previamente, fue objeto de la presentación «Mujeres y exilio. Las novelistas marroquíes de “*l'extrême contemporain*”: Badia Hadj Nasser y *Le voile mis a nu* (1985)» en el congreso del Grupo HUM Escritoras y Escrituras, titulado LAS OTRAS: Experiencias de mujeres en un mundo interconectado (22-24.09.2014. US, <https://www.youtube.com/watch?v=issVQNPALUc&t=437s>).

Se estudia *Le voile mis à nu*, conforme a la teorización *queer*, porque ejemplifica la literatura como forma de conocimiento relativo que ayuda a reescribir la historia, en general y, de las prácticas sexuales, en particular, además de comprender construcciones discursivas innovadoras. Permite describir los rasgos literarios «*de l'extrême contemporain*» (Redouane, 2013: 150), por lo que es considerada una «*œuvre maîtresse*», en este sentido, marcando la diferencia con la crítica francófona europea y magrebí que la considera representante de la «Literatura de la

---

<sup>2</sup> Concepto creado por el novelista francés Michel Chaillou (1930-2013) que designa a una plataforma de escrituras nuevas, diferentes y exigentes que no pueden ser contenidas en el modelo antiguo de la vanguardia (Chaillou, 1987).

exigüidad» (*Littérature de l'exigüité*) (Paré, 1992) y «Literatura menor» (*Littérature mineure*) o «Literatura natural» (*Littérature naturelle*) (Torres, 2016).

Los tres aspectos fundamentales que la distinguen como una creación netamente *queer* son la temática, el modo compositivo y el discurso narrativo.

La inclusión de este título está motivada por su relevancia a la hora de transgredir (Redouane, 1999) la narración prototípica y conformar el texto en un *collage* a base de «*tissage de fragments*» (Redouane, 2012a: 18) –semejante al “*grand puzzle*” de Marguerite Duras en *L'Amant* (1984), obra que supuso un punto de inflexión para las escritoras marroquíes que comenzaban a publicar en el Marruecos de los 80– donde, a través de la poliglotía, se construye el juego dicotómico de la alteridad/identidad y la extrañeza/familiaridad, con la que consigue verbalizar las sexualidades periféricas/el erotismo patriarcal, entre otros aspectos.

#### 4. NĀZIK AL-MALĀ'ĪKA PRIMERA REPRESENTANTE E INTRODUCTORA DEL MOVIMIENTO *AL-ŠĪ'R AL-HŪRR* O DEL VERSO LIBRE

Nāzik al-Malā'ika ha desarrollado una teorización sobre la poesía contemporánea en *Qadāya-l-ši'r al-mu'āšir* (Beirut, 1962) y *Sikūlūyīyatu-š-ši'ri wa maqālātu ujrà* (1992), en cuyo capítulo segundo del primer tratado («*Al-yūḍūr al-iytimā'īya li-ḥaraka al-ši'r al-ḥurr*») analiza el movimiento en sí y la reacción de la sociedad (IHAC, 1977: 373-383) ante él.

Expone en qué consiste la innovación poética de liberación del verso en lengua árabe estándar y contesta a los detractores que la consideran, no solo una fórmula que libra a los poetas de las dificultades de la métrica tradicional árabe, sino una manifestación de su pereza y carencia de dotes poéticas.

Nāzik al-Malā'ika describe de manera sistemática las causas o los factores sociales que contribuyen a la aparición del verso libre, que agrupa en:

- la tendencia a lo real,

- la nostalgia por la independencia por parte del poeta moderno de la tradición clásica,
- a aversión al modelo fijo y obligado y
- a preferencia por el contenido.

Su faceta como crítica literaria es fruto de su dimensión como creadora del primer poema en utilizar el verso libre.

## 5. SISTEMA DE EVALUACIÓN CONFORME EL MODELO CUIDADO/PROVISIÓN

El sistema de evaluación ofertado es doble:

- evaluación continua, consistente en lecturas obligatorias: obras originales y trabajos de investigación científica y
- examen único presencial en convocatoria oficial conformado por un cuestionario integrado por 10-50 preguntas sobre las lecturas obligatorias: obras originales y trabajos de investigación científica.

Está basado en el trabajo autónomo evaluable en función de una rúbrica disponible en la Enseñanza Virtual desde el primer día de docencia. La elección por parte del alumnado de un sistema u otro ha de ser comunicada vía email al/ a la docente coordinador.a/evaluador.a de la asignatura, dentro del calendario establecido en los PyPs (límite máximo en la 5ª semana del período lectivo de cada cuatrimestre):

Las lecturas obligatorias son guiadas en el aula.

En la evaluación continua de las lecturas indicadas, el alumnado ha de elaborar una propuesta escrita (documento) sobre un tema recogido en el proyecto docente, que ha de cumplir con unos requisitos concretos:

1. Formato
2. Extensión
3. Normas de edición según la normativa del TFG/TFM de la US.

El objetivo principal es que el alumnado aplique conocimientos teóricos de una asignatura a un trabajo de

investigación (TFG/TFM/publicación científica), por la vía de una redacción de un breve informe (5 páginas máximo) en donde exponga claramente:

1. motivación científica/investigación (referencias bibliográficas);
2. cómo ha planteado y resuelto su propuesta de investigación y
3. si la conclusión a la que llega se deduce del planteamiento de su investigación.

En el examen único presencial el alumnado ha de responder a un cuestionario de 50 preguntas (máximo), en árabe y en castellano, centrado en las lecturas obligatorias, recogidas en la carpeta indicada disponible en la EV de la asignatura, de las que el alumnado deberá elegir 25 [100% (=10 puntos) de la calificación], todas ellas, respondiéndolas en castellano y en árabe o en árabe o castellano (opción del alumnado).

La evaluación (examen oficial) estará sujeta a la adecuación de las respuestas, en función del contenido solicitado y de la capacidad de comunicación escrita asertiva del alumnado conforme a una rúbrica de expresión escrita que establece tres valores (Logrado/Poco logrado/No logrado) aplicados a 7 criterios con igual valor: 1. Formato. 2. Estructura. 3. Comprensibilidad. 4. Coherencia y cohesión discursivas. 5. Ortografía. 6. Limpieza y 7. Orden en el examen.

## 6. CONCLUSIÓN

La metodología docente innova en el seguimiento de un canon abierto que contempla un sesgo combinado de cuidado/provisión, que requiere un desarrollo de competencias instrumentales cognitivas, científico-técnicas y lingüísticas en el marco de unas actividades formativas más tendentes a la provisión por parte del alumnado.

La eliminación del sesgo de género y/o sexistas en la docencia universitaria parte de discernir de qué es género y qué no lo es.

Los PyPs EEAAII US de las asignaturas en cuestión, revelan un sesgo de género, tanto en los autores como en las autoras.



Organizar y aplicar una docencia desde la perspectiva de género contribuye a reducir dicho sesgo, desde la exigencia de una revisión crítica de los contenidos en la práctica docente.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANOUN, Abdelhaq (2004). *Abdelfattah Kilito. Les origines culturelles d'un roman maghrébin*. París: L'Harmattan.
- 'AZZAM, Muḥammad (1990). *Wa'y al- 'ālam al-riwā'ī. Dirāsāt al-riwāya al-magribiyya*, Ittiḥād Kuttāb al-'Arab, Damasco.
- BONN, Charles (1995). *Littératures des Immigrations. T. 1/2. Un espace littéraire émergent*. París: Université Paris-Nord et Casablanca 2 et éditions L'Harmattan.
- CALVET, Louis-Jean. 2005. *Lingüística y colonialismo*, Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica de Argentina.
- CHAILLOU, Michel (1987). « L'extrême contemporain, journal d'une idée ». *Poésie* 41, número spécial. París: Édition Belin.
- CHIMENTI, Elisa (2009). *Anthologie*, Mohammedia/Casablanca: Editions du Sirocco & Senso Unico Editions.
- CYR, Gilles (1973). « La littérature marocaine d'expression française », *Liberté* 15/5 (89), pp. 129-144.
- DEJEUX, Jean (1970). *La littérature maghrébine d'expression française*. Argel : Centre culturel français.
- DE LAURETIS, Teresa ([1990] 1991). "Queer Theory: Lesbian and Gay Sexualities. An Introduction". *differences: A Journal of Feminist Cultural Studies* 3/2, pp. xiii-xviii.
- HADJ NASSER, Badia (1985). *Le voile mis à nu*. París : Arcantère Éditions.
- IHAC (INSTITUTO HISPANO-ÁRABE DE CULTURA) (1965). *Nuevos cuentos árabes. Colección de autores árabes contemporáneos*. Madrid: IHAC.
- IZQUIERDO, M<sup>a</sup> Jesús (dir.), CANELLES, Noemí, COLLDEFONS, Laura, DUARTE, Laura, GUTIERREZ-OTERO, Anabel, MORA, Enrico y PUIG, Xavier (2008). *Cuidado y provisión: el sesgo de género en las prácticas universitarias y su impacto en la función socializadora de*

- la universidad*. Madrid: Ministerio de Igualdad. Instituto de la Mujer.  
<https://www.uab.cat/Docuemnt/366/442/CuraProvisionUniversidad.pdf>
- KHATIBI, Abdelkader (1968). *Le roman maghrébin*. París: Maspero.
- MALĀ'ĪKA, Nāzik (al-) (1962). *Qaḍāyā al-ši'r al-Mu'āšir*. Bagdad: Maktaba al-nahḍa.
- MASSAD, JOSEPH A. (2007). *Desiring Arabs*. Chicago-Londres: Chicago University Press.
- MORA, Enrico y PUJAL, Margot (2009). Introducción de la perspectiva de género en la docencia universitaria. En [UNIVEST 09 \[Recurs electrònic\]](https://www.udc.es/export/sites/udc/oficinai_gualdade/galeria_down/documentos/INTRODUCCI%N_DE_LA_PERSPECTIVA_DE_G%NERO_EN_LA_DOCENCIA_UNIVERSITARIA.pdf): II Congrés Internacional "Claus per a la implicació de l'estudiant a la universitat. Girona, 11-13/11/2009. [https://www.udc.es/export/sites/udc/oficinai\\_gualdade/galeria\\_down/documentos/INTRODUCCI%N\\_DE\\_LA\\_PERSPECTIVA\\_DE\\_G%NERO\\_EN\\_LA\\_DOCENCIA\\_UNIVERSITARIA.pdf](https://www.udc.es/export/sites/udc/oficinai_gualdade/galeria_down/documentos/INTRODUCCI%N_DE_LA_PERSPECTIVA_DE_G%NERO_EN_LA_DOCENCIA_UNIVERSITARIA.pdf) 2063069299.pdf
- MOREH, Shmuel (1976). *Anthologie de la littérature arabe contemporaine*. París : Ed. du Seuil.
- NOIRAY, Jacques (1996). *Littératures francophones, I. Le Maghreb*, París: Belin.
- OKTAPODA, Efstratia (2013). *Mythes et érotismes dans les littératures et les cultures francophones de l'extrême contemporaine*. Amsterdam-Nueva York : Editions Rodopi B.V.
- PARE, François (1992). *Les littératures de l'exigüité*. Ottawa, Le Nord.
- REDOUANE, Najib (2013). « Expressions sexuelles dans le texte féminin au Maroc » (pp. 149-174) en Efstratia Oktapoda (dir.), *Mythes et érotismes dans les littératures et les cultures francophones de l'extrême contemporaine*. Amsterdam-Nueva York, Editions Rodopi B.V.
- REDOUANE Najib et BENAYOUM-SZMIDT, Yvette (2012). *Qu'en est-il de la littérature « beur » au féminin?* París: L'Harmattan.

- REDOUANE, Najib (1999). « Errance sexuelle et contestation dans *Le voile mis à nu* de Badia Hadj Nasser ». *International Journal of Francophonie Studies* 213, pp. 132-139.
- TAIFI, Miloud (1991). *Dictionnaire Tamazight-Français*, Paris : L'Harmattan-Awal.
- TORRES, Katjia (2019). « Elisa Chimenti (Naples, 1883-Tanger, 1969) : la première romancière du Maroc ». *La recherche en études françaises : un éventail de possibilités* (pp. 435-442) Sevilla : Editorial de la Universidad.
- TORRES, Katjia (2016). « La primera autoficción *queer* de 'l'extrême contemporain' *Le voile mis à nu* de Badia Hadj Nasser ». *Çédille* 12, pp. 403-427.
- ZAGANIARIS, Jean (2013). *Queer Maroc. Sexualités, genres et (trans)identités dans la littérature marocaine*, Paris: Des ailes sur un tracteur.
- ZEKRI, Khalid (2006). *Fictions du réel. Modernité romanesque et écriture du réel au Maroc. 1990-2006*. Paris: L'Harmattan

INTEGRAR LA PERSPECTICA DE GÉNERO EN  
LA ASIGNATURA DE CRÍTICA LITERARIA. UNA  
PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA

GENDER PERSPECTIVE INTEGRATION IN  
LITERARY CRITICISM'S SUBJECT. A  
THEORETICAL-PRACTICAL PROPOSAL

Leopoldo DOMÍNGUEZ  
*Universidad de Sevilla*

*Resumen*

La propuesta didáctica de esta contribución es parte de un Ciclo de Mejora que se implementará en el presente curso 2023/24 en la asignatura “Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales” del Grado en Lengua y Literatura Alemanas. Esta propuesta integra el estudio de los conceptos de ética diferencial y filosofía alegre, interseccionalidad y performatividad de género junto con el análisis de obras literarias contemporáneas en lengua alemana.

*Palabras clave:* Braidotti, Butler, Crenshaw, Grjasnowa, Tawada

*Abstract*

The didactic proposal of this contribution is part of an Improvement Cycle that will be implemented in the current 2023/24 academic year in the subject “Current German Literary Theory and Criticism” of the Degree in German Language and Literature. This proposal integrates the study of the concepts of differential ethics and joyful philosophy, intersectionality and gender performativity along with the analysis of contemporary literary works in the German language.

*Keywords:* Braidotti, Butler, Crenshaw, Grjasnowa, Tawada

## 1. INTRODUCCIÓN: MARCO NORMATIVO Y CONTEXTO DOCENTE

La siguiente propuesta se integra en el proyecto de “Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales”, asignatura obligatoria de segundo curso del Grado en Lengua y Literatura Alemanas de la Universidad de Sevilla (US). Como destaca Miguel Á. Zabalza (2002), cualquier proyecto formativo debe estar “enmarcado en una institución y en un marco de regulaciones, expectativas y tradiciones [...]”<sup>1</sup>. Al respecto, el art. 2 del Título Preliminar del Estatuto de la US establece que las enseñanzas de la US se inspiran en los mismos principios “de igualdad, libertad, justicia, solidaridad y pluralismo”, en los que se cimienta la institución. Asimismo, cabe mencionar el art. 24.2 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, que, en relación con las actuaciones a llevar a cabo por las Administraciones educativas, refiere la necesidad de prestar una “atención especial en los currículos de todas las etapas educativas al principio de igualdad entre hombres y mujeres” (LO 3/2007: 16), como también el art. 37 de la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, que ha derogado la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre<sup>2</sup> y establece que las universidades “garantizarán al estudiantado que en el ejercicio de sus derechos no será discriminado por razón de nacimiento, origen racial o étnico, orientación sexual, identidad de género [...]”, a la vez que “favorecerán que las estructuras curriculares de

---

<sup>1</sup> Dicho proyecto, al igual que el programa, lo hemos concebido teniendo en cuenta las funciones y objetivos de la educación superior, establecidos por el Plan Bolonia y el sistema de Convergencia Europeo, contemplados en la normativa específica de la Universidad de la Sevilla (ver arts. 11.2 y 12 del Reglamento General de Actividades Docentes de la Universidad de Sevilla, 2009: 8-9).

<sup>2</sup> En el caso de la anterior Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, que fue derogada por la Ley Orgánica 2/2023, de 22 de marzo, esta refería en su art. 46 el derecho de los/las estudiantes a la igualdad de oportunidades y de no discriminación, entre otros, por razones de sexo “en el acceso a la universidad, ingreso en los centros, permanencia en la universidad y ejercicio de sus derechos académicos”, así como a “[r]ecibir un trato no sexista” (LO 6/2001: 30-31).

las enseñanzas universitarias resulten inclusivas y accesibles” (LO 2/2023: 32).

Tal como se especifica en la *Guía de Innovación Docente con perspectiva de género en Comunicación*, aunque la actual normativa en el marco del EEES obliga a que todos los estudios universitarios apliquen, sin diferencias entre áreas y ramas, la transversalidad de la perspectiva de género, “[l]a realidad es bien diferente” (Guarinos, Cabo y Cobo 2022: 13). Y esto pese a que, según los datos estadísticos, la Universidad española está presenciando una “feminización” de los estudios, tanto en lo que respecta a las matriculaciones de estudiantes de nuevo ingreso<sup>3</sup> como al número de mujeres docentes (Ramírez, Mancinas y Martínez, 2015).

En palabras de Ana María Bach (2015: 12), “[e]ducación con perspectiva de género y con conciencia de género” requiere no solo la inclusión en los temarios y corpus de obras de las experiencias de las mujeres, para demostrar su validez frente a las de los hombres, sino además la explicación “para conocer el origen de las discriminaciones: las de las mujeres, en particular, y las de los grupos que son considerados ‘minoritarios’, en general”. La amplitud de miras y la toma de conciencia sobre el trasfondo de esta problemática hacen necesario, por tanto, profundizar en el modo en que, en nuestras culturas, se ha conformado la alteridad, “definida como una escala jerárquica de diferencias peyorativas” (Braidotti, 2009: 70) con respecto a las categorías dominantes.

En consecuencia, junto a la introducción en el aula de textos, fragmentos y adaptaciones de textos literarios escritos por mujeres, en esta propuesta, que implementaremos en el segundo cuatrimestre del curso académico 2023/24, abordaremos la cuestión a través de la explicación de presupuestos teóricos que favorezcan la conformación de una mayor perspectiva crítica. Su

---

<sup>3</sup> En el Grado en Lengua y Literatura Alemanas, el porcentaje de mujeres alcanzó en el curso 2022/23 el 84% (15 de 18) y en el curso 2023/24 el 64% (7 de 11). Más significativo aún es el porcentaje de mujeres en el Doble Grado en Lengua y Literatura Alemanas y en Educación Primaria, en cuyo Plan de Estudios se integra también la asignatura de nuestra propuesta docente, un porcentaje que tanto en el curso 2022/23 como en el 2023/24 fue del 100% (8 y 7 alumnas, respectivamente).

inclusión en nuestro proyecto docente se explica tanto por su importancia como su vigencia en nuestras sociedades actuales<sup>4</sup>.

Dentro de los once módulos en los que se organizan las materias del Grado en Lengua y Literatura Alemanas, la asignatura de “Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales” se integra en el módulo de Literatura Alemana. Dicho módulo consta de tres asignaturas obligatorias de duración cuatrimestral (“Análisis e Interpretación de Textos Literarios Alemanes”, “Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales” e “Historia de la Literatura en Lengua Alemana II”), a las cuales se añade la asignatura “Historia de la Literatura en Lengua Alemana I”, que forma parte del módulo de materias específicas básicas de grado, y Teoría de la Literatura, que pertenece al módulo de materias básicas de rama y se imparte por profesorado del Área de conocimiento de Teoría de la Literatura y Literatura Comparada.

Previamente a la impartición de la asignatura en cuestión, los/las estudiantes han cursado “Teoría de la Literatura”, “Historia de la Literatura en Lengua Alemana I” e “Historia de la Literatura en Lengua Alemana II”, con lo que cuentan tanto con una panorámica general de la literatura en lengua alemana como con unas ideas básicas sobre el hecho literario. Mientras en “Análisis e Interpretación de Textos Literarios Alemanes”, materia con que finaliza el módulo de Literatura Alemana, se enseñan los fundamentos y las técnicas de interpretación y análisis de textos poéticos, narrativos y dramáticos, la asignatura “Crítica y Teoría Literarias Alemanas Actuales” complementa esta formación de carácter instrumental con el estudio de las principales corrientes teóricas literarias contemporáneas. Dicho estudio incluye, además, la lectura y el comentario de obras literarias en lengua alemana, con el propósito, sobre todo, de consolidar los conocimientos a través de relacionar la teoría con la práctica.

---

<sup>4</sup> Al respecto, Don Finkel destaca la necesidad de hacer hincapié en “el interés inmediato”, puesto que “ése es el gran promotor, el único que conduce seguro y adelante” (2008: 104).

## 2. OBJETIVOS, ANTECEDENTES Y CAMBIOS EN EL CONCEPTO

La asignatura “Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales” tiene como objetivo el estudio de las principales corrientes teóricas literarias de los siglos XX y XXI, especialmente las que han surgido en el ámbito de los países de habla alemana. Se pretende que los/las estudiantes adquieran conocimientos sobre la diversidad de perspectivas y marcos teóricos que existen para un acercamiento científico al hecho literario, que sean capaces de distinguir dichos planteamientos (y los juicios de valor que implican) y constatar su operatividad a la hora de enfrentarse al estudio de la literatura, específicamente a la literatura en lengua alemana (Proyecto docente, 2010). A su vez, se busca fomentar un conocimiento cultural, filosófico, histórico y literario más profundo, en particular de los países de habla alemana, además de una mirada crítica y mayor conciencia sobre la diversidad en todas sus manifestaciones. En relación con los objetivos y competencias del Grado y del módulo de Literatura Alemana, al que pertenece la asignatura en cuestión<sup>5</sup>, cabe mencionar las siguientes competencias (generales del Grado):

G10. Apreciar la diversidad y multiculturalidad con tolerancia y respeto a otras culturas.

G14. Fomentar la capacidad receptiva, crítica y respetuosa ante planteamientos y juicios diferentes.

G16. Fomentar y garantizar el respeto a los derechos humanos y a los principios de accesibilidad universal, igualdad, no discriminación y los valores democráticos y de cultura de la paz. (Memoria de verificación, 2009: 69-70)

Ya en el curso 2022/23, en el marco del Programa de Formación e Innovación Docente del Profesorado (FIDOP) de la

---

<sup>5</sup> En la Memoria de verificación se especifican tanto los objetivos (2009: 40, 68-69) como las competencias (2009: 14, 69-70) que son referencia para la configuración del programa y proyecto de la asignatura “Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales”.



US, llevamos a cabo un CM<sup>6</sup> de la asignatura completa<sup>7</sup> y, en el proceso de su diseño, acometimos una “profunda reflexión” y una selección a conciencia de los contenidos” (Martín, Pineda y Duarte, 2017: 27). La presente propuesta, que es parte de un nuevo CM para toda la asignatura, supuso, una vez más, una reconsideración del temario y de la selección de los contenidos tanto teóricos como prácticos.

Con respecto a las 10 unidades formativas que incluimos en el programa docente del curso 2022/23, a saber, (1) Literatura, cibercultura y transhumanismo, (2) Literatura, ficción y memoria, (3) Ramas de la ciencia literaria, (4) Teorías del canon literario, (5) Literatura, ideología y sociedad, (6) Crítica literaria feminista y teoría *queer*, (8) Interculturas, transliteraturas y teorías poscoloniales, (9) Teorías del texto, (7) Teorías del lector (o de la recepción) y (10) Literatura y Psicología, estas 10 las hemos reducido a 9 temas, suprimiendo o añadiendo contenidos y modificando su orden en el cronograma de la asignatura: (1) Poética formalista y estructuralista, (2) Literatura y Psicología, (3) Teoría o estética de la recepción, (4) Literatura y sociedad I (Teorías marxistas), (5) Literatura y sociedad II (Escuela de Frankfurt), (6) Teorías del canon literario, (7) Crítica literaria feminista y teoría *queer*, (8) Estudios culturales y teorías poscoloniales y (9) Cibercultura, transhumanismo y ecocrítica. Como se observa en la reelaboración y reestructuración del orden de los temas, hemos agrupado contenidos que en el curso anterior incluimos en otras unidades temáticas del programa, como la interseccionalidad. También hemos desplazado el texto de Lillian S. Robinson (1998), que presentamos en el curso anterior en el tema de la Crítica literaria feminista y teoría *queer*, para

---

<sup>6</sup> Rosa Martín, José Antonio Pineda y Olga Duarte (2017: 31) describen los Ciclos de Mejora (CM) como la “estrategia formativa basada en el análisis crítico de la práctica preexistente, en el diseño y en la evaluación de dichas mejoras con el objetivo de valorar su pertinencia y continuidad [...]”. Los CM son una estrategia de formación y desarrollo docente creada por el grupo Formación e Investigación en Docencia Universitaria (FIDU).

<sup>7</sup> Los resultados del CIMA los publicamos en la contribución “Neurociencia y *crossmedia storytelling*: Innovación docente en Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales” (ver Domínguez, 2023).

integrarlo en el de las Teorías del canon literario, los cuales en la propuesta para este curso se corresponden con los temas 6 y 7, respectivamente. Asimismo, hemos adelantado el tema Literatura y Psicología, con el que cerramos el programa del curso anterior y que hemos puesto en este en segundo lugar, pues es necesario explicar este tema para entender los conceptos que veremos en el tema 7. Por otra parte, al pasar el texto de Robinson al tema de las Teorías del canon, no solo anticipamos algunas de las cuestiones en las que ahondaremos en el tema siguiente, sino que nos ha permitido añadir, en su lugar, nuevos contenidos. Además de la interseccionalidad, hemos integrado en dicha unidad formativa la introducción a los conceptos de ética diferencial y devenir alegre de Rosi Braidotti (2004, 2009).

Los CM suelen incluir el diseño del modelo metodológico, la secuencia completa de las actividades a desarrollar, un mapa de contenidos, un cuestionario inicial-final y la evaluación de los resultados del ciclo. En lo que respecta al tema de la Crítica literaria y teoría *queer*, en el CM que llevamos a cabo en el curso 2022/23, las preguntas del cuestionario inicial-final<sup>8</sup> para dicho tema fueron las siguientes:

---

<sup>8</sup> En lugar de pasar al principio de curso un cuestionario inicial de todo el temario, al comienzo de cada unidad formativa realizamos una actividad en la que pedimos al estudiantado que, a través de la herramienta tecnológica *Mentimeter*, respondiera, desde el portátil o dispositivo móvil, a las preguntas del cuestionario referentes a la unidad. Con el propósito de analizar la evolución del aprendizaje, en la penúltima sesión del curso volvimos a pasar el cuestionario, esta vez con las preguntas de todos los temas y en formato papel, para comparar las respuestas. Además de este cuestionario inicial-final, elaboramos una escalera de aprendizaje con 4 niveles. Los resultados obtenidos, que recogimos en una tabla, nos permitió evaluar el aprendizaje individualmente. En este curso 2023/24, volveremos a presentar al alumnado las preguntas del cuestionario de forma progresiva al principio de cada tema, si bien, para facilitar la recogida de información, en lugar de *Mentimeter*, crearemos, a través de *Google forms*, un documento para el cuestionario inicial y otro para el cuestionario final, el cual se deberá contestar en un plazo de hasta una semana después de que finalice el tema, de manera que sirva como diario de aprendizaje de los/las estudiantes y nos permita detectar problemas o carencias antes de los exámenes de evaluación.

*Tema 6: ¿Por qué hay apenas mujeres en las historias literarias? ¿Debería tenerse en cuenta la cuestión del género o la orientación sexual a la hora de estudiar la literatura o en la formación de cánones? ¿Crees que el género es algo natural o construido culturalmente? ¿Y el sexo?*

Debido a los cambios comentados, las preguntas del nuevo cuestionario inicial-final relativas al tema serán las siguientes:

*Tema 7: ¿Crees que el género es natural o cultural? ¿Y el sexo es natural o cultural? Los impulsos para el empleo de un lenguaje inclusivo en cuanto al género provocan en nuestra sociedad actual reacciones y opiniones como la siguiente: “Solo hay dos géneros hombre y mujer le duela a quien le duela”. Desde el ámbito de la filosofía se han aportado teorías con las que se puede confrontar esta opinión. ¿Conoces alguna y podría explicarla?*

Previamente al cuestionario del tema, realizaremos en clase, al igual que en el curso 2022/23, una encuesta a través de la herramienta digital *Mentimeter*. Dicha encuesta la repetiremos al final del tema. A continuación, presentamos los resultados de las encuestas en el pasado curso 2022/23 (ver figuras 1 y 2). Como se observa en la evolución de ambas gráficas, los cambios más significativos, como era nuestro objetivo, se produjeron en la primera y la segunda columna. Mientras que la valoración de la primera afirmación se redujo, pasando de un 72% a un 50%, la puntuación de la segunda se incrementó, pasando de un 5,6% inicial a un 56,3% final.

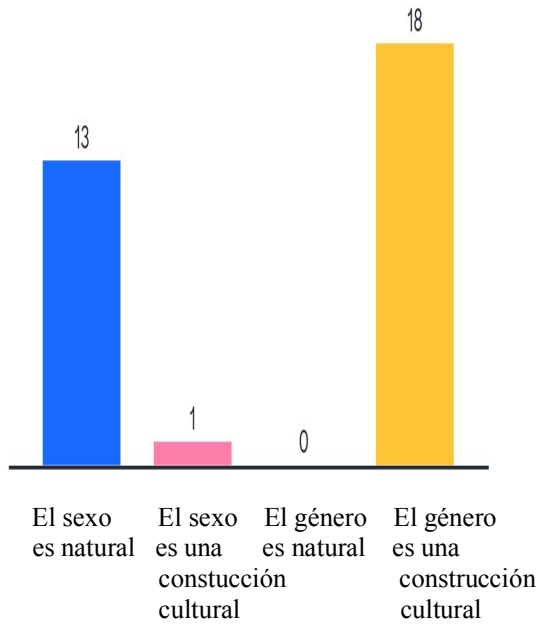


Figura 1: resultados encuesta inicial (curso 2022/23)

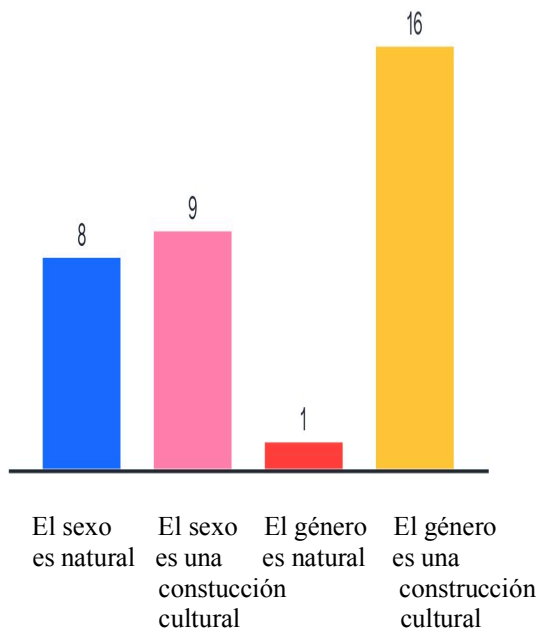


Figura 2: resultados encuesta final (curso 2022/23)

En relación con la encuesta, en el curso 2022/23 empleamos, como única actividad de contraste (De Alba y Porlán, 2017: 41), para poner en cuestión las ideas previas de los/las estudiantes, la explicación del concepto de performatividad de género de Judith Butler (1998, 2001). El reto para este curso 2023/24 es ver qué cambios se producen en las encuestas a través de añadir a lo anterior nuevas actividades de contraste tanto de tipo teórico como práctico. Además de la teoría de Braidotti, a la propuesta del CM anterior, donde solamente vimos el texto que se referirá de Yoko Tawada, hemos añadido un fragmento de texto y una adaptación filmica sobre la obra debut de Olga Grjasnowa.

Por otra parte, en la primera y la penúltima sesión del curso realizaremos esta encuesta elaborada por el equipo del proyecto de innovación docente “Enseñanza de lenguas y literaturas a través de una perspectiva de género”, a la que los/las estudiantes responderán en un documento a través *Google forms*:

Cuestionario inicial (Ci):
<i>Escribe el nombre de la asignatura _____</i>
<i>Género: ¿Cómo te identificas?</i>
<i>- Hombre</i>
<i>-Mujer</i>
<i>- No binario</i>
<i>- Prefiero no contestar</i>
<i>- Otro: _____</i>
<i>1. ¿Qué conocimiento tienes sobre la aplicación de la perspectiva de género en la enseñanza universitaria?</i>
<i>- Ninguno</i>

- *Poco*

- *Suficiente*

- *Bastante*

- *Mucho*

2. *¿En qué medida consideras importante utilizar un lenguaje inclusivo en las aulas universitarias?*

- *Nada*

- *Poco*

- *Bastante*

- *Muy importante*

- *Imprescindible*

3. *¿Consideras que sería posible introducir la perspectiva de género en todas las asignaturas?*

- *No*

- *Sí*

- *No sé*

4. *¿En que medida considera importante aplicar una perspectiva de género en todas las asignaturas universitarias?*

- *Nada*

- *Poco*

- *Bastante*

- *Muy importante*

- *Imprescindible*

Cuestionario final (preguntas del Ci más las siguientes):

5. *¿Consideras que la aplicación de una perspectiva de género ha enriquecido la asignatura y permitido desarrollar nuevos contenidos ?*

- *Nada*

- *Poco*

- *Bastante*

- *Mucho*

- *Totalmente*

- *Otro:* \_\_\_\_\_

6. *¿Te gustaría compartir alguna reflexión personal?* \_\_\_\_\_

### 3. PROPUESTA TEÓRICO-PRÁCTICA

Por último, presentamos la secuencia de las actividades didácticas. En la secuencia aparece explicado también el modelo metodológico. El tema 7 de la prospectiva docente para el curso 2023/24, dedicado a la crítica feminista y la teoría *queer*, se desarrollará entre las sesiones núm. 29 y 34 del curso. En total, le dedicaremos 6 sesiones. Cabe mencionar que el período lectivo de la asignatura es de 15 semanas, lo que equivale a 45 sesiones. Cada sesión posee una duración de 80 minutos.

<b>29<sup>a</sup> sesión</b>	Act. 29.1	Ideas de los estudiantes 1. Les enseñamos una diapositiva con distintas imágenes y les pedimos que describan mediante palabras o frases breves, a través de <i>Mentimeter</i> , qué les sugieren estas (en relación con la literatura, la teoría y la crítica literarias).	5 min.
	Act. 29.2	Ideas de los estudiantes 2. Les proyectamos en la pantalla un enlace a un formulario a través de <i>Google forms</i> , que también tienen disponible en la plataforma de enseñanza virtual, para que respondan a las preguntas del cuestionario inicial relativas al tema.	10 min.
	Act. 29.3	Encuesta en <i>Mentimeter</i> . Les planteamos una encuesta con 4 afirmaciones: ¿es el género natural o cultural?, ¿y el sexo es natural o cultural?	5 min.
	Act. 29.4	Vídeo subtítulo "Frauenrecht in Deutschland. Der lange Weg der Emanzipation". <a href="https://www.youtube.com/watch?v=qed640Xm0AU">https://www.youtube.com/watch?v=qed640Xm0AU</a>	15 min.
	Act. 29.5	Exposición del tema 7: origen; crítica feminista y crítica literaria feminista; escuela angloamericana y francesa; periodización de la crítica literaria feminista.	40 min.
	Act. 29.6	Actividad de síntesis de la sesión. Como en la actividad 29.1, les pedimos que respondan, mediante palabras o frases breves, a través de <i>Mentimeter</i> a las siguientes 2 preguntas: 1. ¿Qué es lo más importante que he aprendido? 2. ¿Qué me sigue desconcertando? <sup>9</sup>	5 min.
<b>30<sup>a</sup> sesión</b>	Act. 30.1	Vídeo subtítulo: "5½ Fakten über die Pride Bewegung". <a href="https://www.youtube.com/watch?v=-Sglxr8izxI">https://www.youtube.com/watch?v=-Sglxr8izxI</a>	5 min.

<sup>9</sup> Ambas preguntas las hemos extraído del apartado "Técnicas de evaluación en clase" dentro del capítulo "La clase magistral", en Harland (2019: 64).



	Act. 30.2	Exposición del tema 7: teoría <i>queer</i> : concepto y origen.	30 min.
	Act. 30.3	Les pedimos que lean, en pequeños grupos, el texto <i>Eine leere Flasche</i> , de Yoko Tawada, que hemos subido a enseñanza virtual, y que entreguen, por escrito, el comentario a las preguntas siguientes:  1. ¿Qué cuestión plantea Tawada en este texto? Explíquelo.  2. ¿Cómo se puede interpretar el título del texto?  3. ¿Qué enseñanza general se puede extraer, desde un punto de vista cultural, del texto donde Tawada nos acerca a su cultura de origen?	30 min.
	Act. 30.4	Comentario y puesta en común de los resultados de la act. 30.3.	10 min.
	Act. 30.5	a) Actividad de síntesis de la sesión. Como en la act. 29.5. b) Tarea de casa: ver vídeo Judith Butler y la Performatividad de Género.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=AqZdtYEGI_g&amp;t=1219s">https://www.youtube.com/watch?v=AqZdtYEGI_g&amp;t=1219s</a>	5 min.
<b>31ª sesión</b>	Act. 31.1	<i>Kahoot</i> sobre el vídeo “Judith Butler y la Performatividad de Género”.	10 min.
	Act. 31.2	Exposición del tema 7: Judith Butler y la performatividad de género.	30 min.
	Act. 313	Vídeo subtítulo: ¿Qué significa que el género es performativo?  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=O61gWMsJEOE&amp;t=52s">https://www.youtube.com/watch?v=O61gWMsJEOE&amp;t=52s</a>  Vídeo subtítulo: Judith Butler habla sobre el género.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=znD4Ly8fKtc&amp;t=45s">https://www.youtube.com/watch?v=znD4Ly8fKtc&amp;t=45s</a>	5 min.

	Act. 31.4	Les pedimos que lean el 1er capítulo de la obra <i>Die juristische Unschärfe einer Ehe</i> , de Olga Grjasnowa, y que contesten, por escritor, a lo siguiente:  ¿De qué cree que puede tratar la historia? ¿Cómo se podría relacionar el concepto de performatividad de género con este fragmento?	30 min.
	Act. 31.5	Actividad de síntesis. Como en la act. 29.6.	5 min.
<b>32ª sesión</b>	Act. 32.1	Comentario y puesta en común de los resultados de la act. 31.5.	10 min.
	Act. 32.2	Exposición del tema 7: Rosi Braidotti y la filosofía del devenir alegre.	30 min.
	Act. 32.3	Vídeo: ¿Qué es la interseccionalidad?  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=hBalhlmM3ow">https://www.youtube.com/watch?v=hBalhlmM3ow</a>	5 min.
	Act. 32.4	Exposición del tema 7: la interseccionalidad y los estudios literarios.	15 min.
	Act. 32.5	Vídeo subtítulado “Streit ums Gender: Wie steht die Queer-Szene dazu”.  <a href="https://www.youtube.com/watch?v=ECdtXoT_u_Q">https://www.youtube.com/watch?v=ECdtXoT_u_Q</a>	5 min.
	Act. 32.6	Breve debate: ¿Es necesario un lenguaje más inclusivo?	10 min.
	Act. 32.7	Actividad de síntesis de la sesión. Como en la act. 29.5.	5 min.
<b>33ª sesión</b>	Act. 33	Proyección de la adaptación cinematográfica de <i>Der Russe ist einer, der Birken liebt</i> de Olga Grjasnowa (con subtítulos propios en español).	80 min.

34 <sup>a</sup> sesión	Act. 34.1	Proyección de <i>Der Russe ist einer, der Birken liebt</i> .	25 min.
	Act. 34.2	<p>Les pedimos que, en pequeños grupos, respondan, por escrito, a las siguientes cuestiones:</p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. ¿Cómo se puede relacionar la película sobre el texto de Grjasnowa con la teoría de Braidotti?</li> <li>2. En base a la teoría de Braidotti, ¿cómo interpreta la evolución en la película de los personajes de Masha y Cem? ¿Qué diferencias observa entre ellos en lo que respecta a la cuestión de la identidad?</li> <li>3. ¿Cómo se pueden relacionar los problemas de identidad de Masha con el concepto de interseccionalidad? Explíquelo y aporte ejemplos.</li> <li>4. ¿Qué relaciones ve entre el fragmento de <i>Die juristische Unschärfe einer Ehe</i> y la adaptación filmica de <i>Der Russe ist einer der Birken liebt</i>?</li> <li>5. Piense de nuevo en el comentario al texto de Tawada, ¿cómo volvería a interpretarlo después de las actividades realizadas?</li> </ol>	30 min.
	Act. 34.3	Comentario y puesta en común de los resultados de la act. 34.2.	20 min.
	Act. 34.4	Prueba de seguimiento del tema: test de 10 preguntas. Al final del tema realizamos en el aula una prueba de seguimiento o repaso. En el caso de los/las estudiantes que opten por el sistema de evaluación continua, estos/as podrán obtener una puntuación adicional para la nota final siempre que alcancen o superen el 60% de la nota de la prueba. Para el resto de estudiantes, las pruebas, que les subiremos a la plataforma de enseñanza virtual ( <a href="https://ev.us.es/">https://ev.us.es/</a> ) junto con	10 min.

		los demás materiales del curso, tendrán carácter de actividades de autoevaluación.	
	Act. 34.5	a) Actividad de síntesis y repetición de la encuesta inicial. b) Tarea de casa: les pedimos que contesten a un formulario a través de <i>Google forms</i> con las preguntas del cuestionario final, que podrán entregar hasta una semana después.	5 min.

#### 4. BIBLIOGRAFÍA ESPECÍFICA DEL TEMA

##### 4.1 OBRAS

- GRJASNOWA, Olga (2012). *Der Russe ist einer, der Birken liebt*. Múnich: Carl Hanser (A los rusos les gustan los abedules. Barcelona: Edicions Còmplices, 2013).
- GRJASNOWA, Olga (2014). *Die juristische Unschärfe einer Ehe*. Múnich: Carl Hanser.
- LEO, Maximilian y KATZENSTEIN, Jonas (Productores) y BECK, Pola (Directora) (2022), *Der Russe ist einer, der Birken liebt* [Película]. Alemania: Augenschein Filmproduktion.
- TAWADA, Yoko (2002). “Eine leere Flasche”. En Y. Tawada, *Überseetzungen*. Tübinga: Konkursbuchverlag, pp. 53-57.

##### 4.2 ESTUDIOS

- BORRÀS CASTANYER, Laura (2000). “Introducción a la crítica literaria feminista”. En M. Segarra Montaner y A. Carabí, Angels (coords.), *Feminismo y crítica literaria*. Barcelona: Icaria, pp. 13-29.
- BRAIDOTTI, Rosi (2004). *Feminismo, diferencia sexual y subjetividad nómada*. Barcelona: Gedisa.
- BRAIDOTTI, Rosi (2009). *Transposiciones: Sobre la ética nómada*. Barcelona: Gedisa.

- BUTLER, Judith (1998), “Actos performativos y constitución del género. Un ensayo sobre fenomenología y teoría feminista. *Debate feminista*, 18, pp. 296-314.
- BUTLER, Judith (2007[1990]). *El género en disputa. El feminismo y la subversión de la identidad*. Barcelona: Paidós.
- DAVIS, Kathy (con una introducción de T. Spies y E. Tuidier) (2020). “Intersectionality as Critical Methodology”. En K. Huxel, J. Karakayali, E. Palenga-Möllnbeck, M. Schmidbaur, S. Kyoko, T. Spies y E. Tuidier (eds.), *Postmigrantisch gelesen. Transnationalität, Gender, Care*. Bielefeld: transcript, pp. 109-126.
- DOMÍNGUEZ MACÍAS, Leopoldo y MARTÍN MARTÍN, Juan Manuel (2022): Traspasar las fronteras del cuerpo: memoria, homosexualidad y anorexia en la obra de Olga Grjsnowa. *Quaderns de Filologia. Estudios Literaris*, 27, pp. 59-77.
- SÁEZ, Javier (2008). *Teoría Queer y Psicoanálisis*. Madrid: Síntesis.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BACH, Ana María (2015): “Presentación”. En A. M. Bach, A. M. (coord.), *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila, pp. 11-14.
- DE ALBA, Nicolás y PORLÁN, Rafael (2017): “La metodología de enseñanza”, en: R. Porlán (coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata, pp. 37-53.
- DOMÍNGUEZ MACÍAS, Leopoldo (en imprenta): “Neurociencia y *Crossmedia storytelling*. Innovación docente en Crítica y Teoría Literaria Alemanas Actuales”. En R. Porlán y Á. F. Villarejo-Ramos (eds.), *Ciclos de Mejora en el Aula. Año 2023. Experiencias de Innovación docente de la Universidad de Sevilla*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- FINKEL, Don (2008[2000]): *Dar clase con la boca cerrada*. Valencia: PUV.
- GUARINOS, Virginia, CARO, Francisco y COBO, Sergio (2022): “Prólogo: Por una transversalidad de género real en los estudios de grado en comunicación (y en lo demás)”. En S. Rebollo Bueno y M. Sánchez Ramos (coords.), *Guía de innovación docente con perspectiva de género en*

- Comunicación*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla, pp.11-16.
- HARLAND, Tony (2019[2012]): *Enseñanza Universitaria. Una guía introductoria*. Madrid: Morata.
- LEY ORGÁNICA 6/2001, BOE núm. 307, de 24 de diciembre de 2001 (BOE-A-2001-24515). Jefatura del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2001/BOE-A-2001-24515-consolidado.pdf> [Fecha de consulta: 30/11/2023].
- LEY ORGÁNICA 3/2007, BOE núm. 71, de 23 de marzo de 2007 (BOE-A-2007-6115). Jefatura del Estado. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2007/BOE-A-2007-6115-consolidado.pdf> [Fecha de consulta: 30/11/2023].
- LEY ORGÁNICA 2/2023, BOE núm. 70, de 23 der marzo de 2023 (BOE-A-2023-7500). Jefatura del Estado. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2023-7500> [Fecha de consulta: 30/11/2023].
- MARTÍN DEL POZO, Rosa, PINEDA, José Antonio y DUARTE, Olga (2017): “La formación docente del profesorado universitario”, en: R. Porlán (coord.), *Enseñanza Universitaria. Cómo mejorarla*. Madrid: Morata, pp. 23-36.
- MEMORIA DE VERIFICACIÓN DEL GRADO EN LENGUA Y LITERATURA ALEMANAS (2009). Departamento de Filología Alemana. Universidad de Sevilla. [https://alojawebapps.us.es/fichape/Doc/MV/185\\_memverif.pdf](https://alojawebapps.us.es/fichape/Doc/MV/185_memverif.pdf) [Fecha de consulta: 30/11/2023].
- PROYECTO DOCENTE (2010): Teoría y Crítica Literarias Alemanas Actuales. Curso 2010/11. U. de Sevilla. [file:///C:/Users/leopoldo/Downloads/Programa\\_1850015\\_1%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/leopoldo/Downloads/Programa_1850015_1%20(1).pdf) [Fecha de consulta 31/11/2023].
- RÁMIREZ-ALVARADO, M<sup>a</sup> del Mar, MANCINAS-CHÁVEZ, Rosalba y MARTÍNEZ-PECINO, Roberto (2015): Feminización de los estudios de comunicación. La Facultad de Comunicación de la Universidad de Sevilla, *Temas de comunicación*, 31, pp. 38-58.
- REGLAMENTO GENERAL DE ACTIVIDADES DOCENTES DE LA UNIVERSIDAD DE SEVILLA (2009): Universidad de Sevilla. <http://servicio.us.es/inspeccion/pdf/ReglamentoGeneralActividadesDocentes.pdf> [Fecha de consulta: 30/11/2023].

- ROBINSON, Lillian S. (1998[1983]), “Traicionando nuestro texto. Desafíos feministas al canon literario”. en: E. Sullà, (ed.), *El canon literario*. Madrid: Arco/Libros, pp. 115-137.
- ZABALZA, M. Á. (2002): ¿Cómo elaboro el proyecto docente para mejorar mi enseñanza? Enfoque didáctico del Proyecto Docente. Módulo 1 del curso Elaboración del proyecto docente y mejora de la enseñanza. Universidad de Granada.

VOZ NARRATIVA, OCÉANO, Y CANON:  
ENSEÑAR LITERATURA  
AFROLATINOESTADOUNIDENSE DESDE UNA  
PERSPECTIVA DE GÉNERO DECOLONIAL EN  
EL GRADO DE ESTUDIOS INGLESES

NARRATIVE VOICE, OCEAN, AND CANON:  
TEACHING US AFRO-LATINX LITERATURE  
FROM A GENDER AND DECOLONIAL  
PERSPECTIVE IN ENGLISH STUDIES

Macarena MARTÍN-MARTÍNEZ  
*Universidad de Sevilla*

*Resumen*

Este capítulo propone introducir literatura contemporánea escrita por mujeres afrolatinas-estadounidenses en la clase de Análisis del Discurso y Literatura en Lengua Inglesa con el fin de adoptar una docencia con perspectiva de género interseccional. “Romo” (2019) el relato de Lorraine Avila sobre la migración marítima elegido para las sesiones ejemplifica un nuevo canon que, como el mar, es transnacionalmente “universal”, fluido, permeable, y está en constante movimiento. A través del estudio hipotético-deductivo de la voz narrativa, el alumnado reflexiona críticamente sobre qué individuos pueden hablar y ser escuchados, y sobre qué constituye el canon y el archivo.

*Palabras clave:* docencia universitaria, estudios de género, estudios decoloniales, análisis literario, canon literario.

*Abstract*

This chapter proposes the introduction of contemporary literature written by US Afro-Latina women in the Discourse Analysis and Literature course in order to adopt an intersectional feminist class methodology. "Romo" (2019) Lorraine Avila's account of maritime migration chosen for the sessions exemplifies a new canon that, like the sea, is transnationally “universal,” fluid,



permeable, and in constant motion. Through the hypothetico-deductive study of narrative voice and with the help of a teacher-guide, students critically reflect on what voices can speak and be heard, and on what constitutes the canon and the archive.

*Keywords:* higher education teaching, gender studies, decolonial studies, literary analysis, literary canon.

## 1. INTRODUCCIÓN Y CONTEXTO

Análisis del Discurso y Literatura en Lengua Inglesa es una asignatura de segundo curso del grado de Estudios Ingleses en la Universidad de Sevilla, centro donde se ha llevado a cabo esta propuesta didáctica durante el curso 2022/23. En ella el alumnado ha de ser capaz de conocer y usar la terminología de análisis textual y del discurso, así como de analizar textos de distintos géneros (poesía, narrativa y drama), y expresar una opinión crítica y persuasiva sobre ellos, desarrollando así las habilidades de comprensión lectora, y expresión escrita. El alumnado es evaluado a través de 5 comentarios críticos que realiza a lo largo del curso, junto a un comentario final que tiene carácter de examen, en la opción de evaluación continua, o a través de un único comentario-examen final en el caso de que el/la alumno/a así lo prefiera.

Los textos que el alumnado analiza y comenta para su evaluación en ningún caso son los mismos que se trabajan en clase, ya que el fin último de la asignatura es que el alumnado adquiera herramientas de análisis crítico y expresión, y no que conozcan unos textos u obras determinadas. Por tanto, y a pesar de que hay disponible una selección de textos que puede servir de modelo para el profesorado que enseñe la asignatura, Análisis del Discurso –a diferencia de otras materias del grado– no cuenta con un corpus determinado de textos que han de ser estudiados para que el alumnado se acerque a un determinado periodo histórico o movimiento literario, haciendo así que su sílabo sea bastante flexible.

Aunque esta materia no tenga entre sus objetivos que el alumnado adquiera unas habilidades específicas a los estudios de género, su flexibilidad en cuanto a la elección de obras y

autores/as que trabajar en clase la convierte en un buen escenario para, a través de los textos y el análisis textual, acercar al alumnado a cuestiones de género. Esta propuesta didáctica aboga por la introducción en clase de autoras afrolatinas contemporáneas. La escritura de estas migrantes racializadas está múltiplemente invisibilizada, siendo minoritaria incluso dentro de los estudios Latinxs y Afroamericanxs en Estados Unidos, y de los de diáspora<sup>1</sup>. A través de la exposición a estas obras se busca, en primer lugar, que el alumnado adquiera una perspectiva de género interseccional, donde el género se conjugue con la raza, la clase, la condición migrante, la edad, la sexualidad, entre otras; y en segundo, que reflexione acerca de los mecanismos que forman el canon, y el corpus de los estudios americanos<sup>2</sup>.

Este capítulo propone una práctica didáctica de 3 sesiones de 80 minutos cada una, es decir, lo que corresponde a una semana de clase de cualquier asignatura del grado de Estudios Ingleses en la Universidad de Sevilla. Estas sesiones se enmarcan dentro de una programación cuatrimestral que sigue la metodología hipotético-deductiva como estrategia pedagógica (Cuesta Moreno, 2019). Al igual que el método científico, esta

---

<sup>1</sup> A pesar de que los estudios de diáspora han cambiado mucho durante la última década gracias a figuras como la de Miriam Jiménez Flores, Juan Flores, Yomaira Figueroa, Omaris Zamora, o Agustín Lao Montes, durante años tenían un marcado carácter anglófono y masculino, dejando de lado lo que Natasha Tinsley denominó los "otros del Atlántico Negro" (2008). Robert Reid-Pharr fue uno de los primeros estudiosos que ya en "Engendering the Black Atlantic" (1994) lo denunció. El hecho de que *Black Women, Writing and Identity: Migrations of the Subject* (1994) de Carole Boyce Davies, publicado unos meses después de *Black Atlantic* (1993), nunca haya tenido tanta notoriedad como la obra de Paul Gilroy claramente muestra la visión sesgada que existe sobre la diáspora y la migración. Por otro lado, aunque el 94% de los africanos esclavizados no fueron a Norteamérica (Andrews, 2004), los estudios afroamericanos y de diáspora tradicionalmente han ignorados a los afrodescendientes de Latinoamérica y Caribe, probablemente como consecuencia de las teorías del mestizaje que imperan allí. Estas teorías son también probablemente la razón por la que los Latinx Studies tradicionalmente ha dado la espalda a los Latinx racializados.

<sup>2</sup> Para saber más sobre la enseñanza de literatura desde una perspectiva de género interseccional, véase *Género, literatura y diversidad: una pedagogía transnacional de la interseccionalidad a través de los textos en lengua inglesa y lengua italiana* (Carolina Sánchez-Palencia y Caterina Duraccio, 2023).

aproximación didáctica busca que el alumnado se enfrente a un problema/pregunta, y que de él y con la ayuda de un/a profesor/a-guía sean capaces de obtener unos conocimientos. De esta manera, se invierten formas más tradicionales de enseñar, como aquella de la clase magistral en la que el profesorado expone conceptos y conocimientos, y tras ello pide a los/as alumnos/as que los apliquen. Cuando el alumnado es participe e interviene de forma activa en su propio aprendizaje, es decir, es el propio alumnado quien “descubre” teorías/conceptos/ formas de hacer, este aprendizaje se convierte en una experiencia, resultando más significativo y, por tanto, su recuerdo se prolonga más en el tiempo (Baque-Reyes, 2021; Roa Rocha, 2021; Díaz Barriga Arceo, 2003).

El esquema que estas sesiones siguen es presentación del problema, hipótesis/ideas del estudiante, actividad de contraste en la que se provee al alumnado de nueva información, nueva hipótesis, y puesta en común. Cada semana los/as alumnos/as tienen un objetivo o problema específico. La primera sesión (de forma más introductoria) y la segunda, se dedican a trabajar en torno a ese objetivo/problema/pregunta, y la tercera a la escritura de un texto crítico en el que se debe analizar con especial énfasis aquello aprendido durante la semana.

## 2. PROPUESTA DIDÁCTICA

El objetivo de las sesiones –y, por tanto, de la semana– que se exponen en este capítulo es conocer los tipos de voces narrativas y ver qué efectos y afectos provocan en el texto y en el/la lector/a (empatía, rechazo, inverosimilitud, curiosidad, sospecha, entre otros). Además de saber distinguir los tipos, usar la terminología adecuada para nombrarlos, y ver el efecto que provocan –objetivos de la asignatura de Análisis del Discurso y Literatura–, la voz narrativa supone un medio para reflexionar en torno a la perspectiva, y la capacidad de hablar/ser escuchado, y, por ende, del canon y sus exclusiones –cuestiones que enmarcan la docencia de esta asignatura en clave de género y decolonialidad. El siguiente apartado del presente capítulo desarrollará de forma más exhaustiva este aspecto. A continuación, sin embargo, se muestra una tabla resumen de las

sesiones en la que se detalla la secuenciación y temporalización de las actividades, así como los materiales.

S	SECUENCIACIÓN ACTIVIDADES	TIEMPO	MATERIAL
1	<p>1. PROBLEMA: Escribe “Caperucita Roja”</p> <p>2. IDEAS DEL ESTUDIANTE: escriben “Caperucita Roja”</p> <p>3. ACTIVIDAD DE CONTRASTE: escribe la historia desde la perspectiva del lobo.</p> <p>4. NUEVA HIPÓTESIS: escriben la nueva historia.</p> <p>5. ACTIVIDAD DE CONTRASTE: Escribe “Caperucita” desde la perspectiva de la abuela y dirigiendo el texto a Caperucita como remitente</p> <p>6. PUESTA EN COMÚN. Con la guía del/la profesor/a, el alumnado comprueba la diferencia entre las historias que han escrito, y se preguntan a qué se debe. Discuten sobre la perspectiva, la posición de enunciación, y la otredad.</p>	<p>-1’</p> <p>-9’</p> <p>-5’</p> <p>-15’</p> <p>-20’</p> <p>-30’</p>	
2	<p>1. PROBLEMA: identificar qué tipo de voces narrativas se usan en los fragmentos, qué perspectiva están arrojando sobre los textos y con qué intención, y por qué se eligen frente a otras. Cada fragmento presenta un diferente tipo de voz narrativa: 3° persona omnisciente, 3° persona parcial, 1° persona muy subjetivo, 2° persona.</p>	-2’	<p>Fragmentos de:</p> <p>–“The Story of an Hour” de Kate Chopin</p>

	<p>2. IDEAS DEL ESTUDIANTE: según sus conocimientos previos (la clase anterior y los que puedan tener) los estudiantes identifican cada fragmento.</p> <p>3. ACTIVIDAD DE CONTRASTE: Se les muestra el círculo tipológico de F. K. Stanzel (1984), y se habla de conceptos como el “narrador-cámara” o el principio del “Tío Charles” (Kenner, 1978).</p> <p>4. NUEVA HIPÓTESIS. Teniendo en cuenta la nueva información, el alumnado identifica de nuevo las voces narrativas.</p> <p>5. PUESTA EN COMÚN. Comprueban los cambios en sus hipótesis. Se preguntan sobre los efectos que provocan las distintas voces narrativas y por qué se han elegido. Se discute, de nuevo, sobre la “neutralidad,” y las conexiones entre poder y discurso.</p>	<p>-18’</p> <p>-20’</p> <p>-20’</p> <p>-20’</p>	<p>–“The Dead” de James Joyce</p> <p>–“Bigfoot Stole my Wife” de James Pickering</p> <p>–“Romo” de Lorraine Avila</p>
3	<p>1. PROBLEMA: analizar y escribir un comentario del texto.</p> <p>2. IDEAS DEL ESTUDIANTE: el estudiante lee el texto, escribe un guion y borrador de su comentario</p> <p>3. ACTIVIDAD DE CONTRASTE: el alumnado intercambia sus comentarios y hace sugerencias sobre los comentarios de sus compañeros/as.</p> <p>4. NUEVA HIPÓTESIS: el alumnado hace cambios en su borrador</p>	<p>-1’</p> <p>-19’</p> <p>-15’</p>	<p>“Romo” de Lorraine Avila</p>

<p>conforme a los comentarios de su compañeros/as. Durante la actividad de contraste y la nueva hipótesis, el/la profesor/a-guía va a acercándose a los grupos de trabajo resolviendo dudas.</p>	<p>-15'</p>	
<p>5. PUESTA EN COMÚN. Toda la clase y con guía del/la profesor/a repasan el análisis del texto a través de la proyección de un Padlet comunal donde el alumnado sube porciones de sus comentarios: el párrafo introductorio, alguno de los de desarrollo, o el de conclusión. Comprueban que los comentarios sigan la estructura correcta y analizan los puntos fuertes y débiles de sus comentarios para mejorarlos. Se continua la conversación que se había iniciado en las puestas en común previas con más profundidad.</p>	<p>-30'</p>	

Cuando el alumnado se acerca a las voces narrativas a través de la lectura normalmente repara únicamente en la identificación del tipo de voz, pero no lo hace en el efecto que esta causa en el/la lector/a, en el texto, y en su contenido, que en realidad es lo que tiene verdadera relevancia para el análisis del discurso. Sin embargo, al pedirles que ellos/as mismos/as sean los escritores/as y al poder comprobar cómo el texto sufre cambios dependiendo de qué personaje lo narre, el alumnado comprueba por sí mismo el peso que tiene quién cuenta la historia en la narración en sí misma.

Cuando se les pidió que escribieran “Caperucita Roja” por primera vez, la mayoría del alumnado usó la voz narrativa omnisciente, al ser la más usual para cuentos y novelas hasta el siglo XIX. Sin embargo, cuando se les pidió narrar la historia desde la perspectiva del lobo, la elección mayoritaria fue la de la primera persona y algunos de los hechos se vieron alterados. De este ejercicio se obtuvo una lección sobre recursos formales: la

tercera persona omnisciente provoca una sensación de objetividad, mientras que la primera persona, de subjetividad, y en el cambio de una voz narrativa a otra, el contenido de la historia se ve afectado. Sin embargo, de esta misma actividad también surgió una reflexión sobre las teorías feministas del “*standpoint*,” y del conocimiento encarnado/ situado<sup>3</sup>. A través del contraste entre las dos historias de Caperucita que han escrito, el alumnado se plantea si la objetividad —o como el filósofo decolonial Santiago Castro-Gómez la denomina “punto de vista cero” (2005)— existe; o si por el contrario, la objetividad no es más que la hegemonía de un punto de vista concreto y subjetivo, que silencia otros.

Estas reflexiones se vuelven a incentivar durante la actividad de contraste de la segunda sesión a través de la introducción del círculo tipológico sobre voces narrativas de F. K. Stanzel (1984), y de la revisión del relato de “The Dead” de James Joyce (1914/1930). En este relato, Joyce usa lo que Hugh Kenner denominó el “*Uncle Charles Principle*” (1978), es decir, la voz narrativa es en tercera persona, pero no es omnisciente, sino que, por el contrario, se alinea con la perspectiva de uno de los personajes, e incluso imita su forma de comunicarse. Este estilo fomenta las conversaciones sobre las pretendidas neutralidad y objetividad.

El conocimiento encarnado no es la única noción/teoría proveniente del feminismo decolonial que la actividad de

---

<sup>3</sup> Las teorías del “standpoint” (Harding, 1986), de los saberes “situados” (Haraway, 1988), y el conocimiento encarnado o “theory in the flesh” (Moraga, 1981/1983) —que una larga lista de feministas y autoras decoloniales como Luce Irigaray, Rosi Braidotti, Patricia Hill Collins, Chandra T. Mohanty, bell hooks, Jacqui Alexander, Lorgia García Peña, Omaris Zamora, o Yomaira Figueroa defienden— rechazan el mito de la universalidad, neutralidad, y objetividad de enunciación que además de esconder al sujeto de enunciación —tradicionalmente un hombre, blanco, occidental, cishetero, etc.—, borra las estructuras de poder desde las que ese sujeto habla. Por el contrario, estas feministas sostienen que el conocimiento y los discursos siempre son producidos por sujetos que tiene una posición y experiencias concretas determinadas por su sexo, raza, lugar, tiempo, entre otras., que afectan a su percepción y, por tanto, también, al discurso, conocimiento, teorías, conceptos, etc. que producen.

contraste “Caperucita contada por el lobo” trae al aula. A través de esta actividad, la clase se acerca a la teoría postcolonial de Gayatri Spivak (1988) acerca de quién puede hablar y ser escuchado<sup>4</sup>. Con la ayuda del/la profesor/a guía, el alumnado se cuestiona si es usual conocer la perspectiva “del malo del cuento,” o el que ha sido narrado como tal. Extrapolamos la figura del lobo a cualquier comunidad e/o individuo que, como el lobo, adquiera la posición del “Otro” de un “Yo” que tradicionalmente, en la historia y el canon literario, ha sido un hombre, blanco, europeo, cishetero, normativo. La clase piensa en conjunto y de manera interseccional si es posible que la historia de una mujer, un individuo racializado, un migrante, etc., como identidades “Otreadas,” se escuchen, y formen parte de la Historia, y del canon. La clase se pregunta entonces qué historias pasan a la epistemología e imaginario colectivo, desde qué perspectiva o posiciones se producen, y por qué esas han compuesto la epistemología “universal” tradicional y otras no.

La figura del lobo y su otredad entonces ponen los cimientos para analizar el relato de Lorraine Avila durante las dos próximas sesiones. “Romo” es la historia de una mujer desaparecida en el mar, contada en segunda persona por un amigo/a o familiar de la desaparecida. A través de esta voz narrativa descubrimos que la protagonista es en realidad una mujer dominicana que emigró a Nueva York persiguiendo el sueño americano e intentando abandonar la precariedad económica de su país, y que tras volver a su isla natal para lo que se presupone que es disfrutar de su jubilación, desaparece. El desengaño tras comprobar que ni el sueño americano, ni el “*homecoming*” –vuelta casa– ni el sentimiento de pertenencia y de bienestar que se les presupone

---

<sup>4</sup> En su teoría sobre el poder-conocimiento de Michel Foucault (1976) explica cómo sólo aquellos con poder pueden hacer que sus conocimientos /discursos se establezca como hegemónicos, y viceversa, es decir, cuánto poder supone para ciertos individuos/colectivos que sus discursos sean categorizados como hegemónicos. Apoyándose en Foucault entre otros, el ensayo de Spivak analiza los factores que obstruyen la posibilidad de que se escuche a aquellos que habitan la periferia del poder, produciéndose así lo que Spivak denominado como “violencia epistémica,” es decir, la invisibilización de la aportación de sujetos y comunidades “subalternas”/ precarizadas a la construcción del conocimiento, discursos e imaginario colectivo.



son reales llevan a la protagonista a una adicción al alcohol y a lo que parecer ser un suicidio en el mar.

Un fragmento de “Romo” se introduce por primera vez en la segunda sesión para que el alumnado pueda continuar familiarizándose con la voz narrativa en segunda persona. Ya en la primera, el estudiantado tuvo un primer acercamiento a través del ejercicio en el que se les pedía que contasen el cuento de “Caperucita” desde la perspectiva de la abuela y teniendo a la nieta como receptor y protagonista de la historia. Tras algunos minutos de confusión ante esta “extraña forma de narrar”, algunos/as de los/as alumnos/as escribieron algo parecido a “te fuiste con tu caperuza y tu cesta por el bosque”. En la segunda sesión, el objetivo ya no era el reconocer la voz narrativa en segunda persona y conocer sus características diferenciadoras, sino preguntarse por los efectos que causa y los motivos por los que los/as autores/as la eligen. Se observa que la reflexión que tuvo lugar en torno a la figura del lobo durante la sesión anterior han tenido calado. Algunos/as alumnos/as comienzan a preguntarse si la autora decide usar la segunda persona para reflejar que la protagonista de esta historia no puede hablar porque en efecto ha fallecido en el mar, siendo la voz narrativa entonces una clave más para entender el relato y la desaparición definitiva y trágica de la protagonista.

Esas mismas sospechas aparecen por escrito en la última sesión de esta semana, y de la presente propuesta didáctica, en la que el alumnado tiene que analizar y escribir un comentario crítico de “Romo.” Sin embargo, algunos/as alumnos/as exceden lo más estrictamente literario y van más allá de comentar que la elección de la autora con respecto a la voz narrativa se debe a que la protagonista ya no puede hablar debido a su fallecimiento. Haciendo gala de la perspectiva feminista y decolonial que han ido adquiriendo durante las sesiones, parte del alumnado comenta, por un lado, la posición desde las que se produce este discurso –precariedad, migración, imperialismo, racismo, falsas esperanzas y oportunidades en Estados Unidos, adicción–, y por otro, mencionan a Spivak y su texto “¿Puede hablar el subalterno?” (1988) para explicar cómo los sistemas de poder, como el patriarcado, o la “colonialidad” (Quijano, 2000) se

entrelazan para hacer que la voz de una mujer migrante del Sur Global no sea escuchada<sup>5</sup>. Algunos incluso extrapolan el debate al canon literario, preguntándose qué voces tienen cabida en él.

### 3. LA VOZ NARRATIVA, EL OCÉANO, Y EL CANON

A través del estudio de las voces narrativas, los estudiantes de Análisis del Discurso y Literatura en Lengua Inglesa se plantean cuestiones como la posición desde donde se produce el discurso, su objetividad, y qué narrativas pueden formar parte del canon literario e histórico. El alumnado aprende sobre los mecanismos de “poder-conocimiento” (Foucault, 1976) que forman el canon, a la vez que son testigos de la ruptura de éste, ya que estudian en clase autoras como la afro-dominicana-estadounidense Lorraine Avila que no encajan en un canon literario que tradicionalmente ha sido de marcado carácter occidental, blanco, y masculino<sup>6</sup>.

Desde la clase, y particularmente a través del relato de Avila, se propone un canon que, como el océano y las subjetividades migrantes que aparecen en esta historia, sea fluido, transnacionalmente “universal”, y permeable. En primer lugar, el canon literario en general y el corpus de los Estudios Americanos, así como el sílabo de asignaturas como la que usamos para la implantación de esta propuesta didáctica con perspectiva de género debe ser, como el océano, fluido y en constante movimiento, es decir, debe ser flexible y estar sujeto a cambio. Eso no implica que autores consagrados como James Joyce desaparezcan. De hecho, esta propuesta lo sigue considerando para precisamente cuestionar la objetividad del discurso y hablar de teorías feministas y decoloniales como las del “*standpoint*” o el conocimiento/discurso encarnado y situado (Harding, 1986; Haraway, 1988; Moraga, 1981/1983). Sin embargo, esta fluidez del canon sí que conlleva que la obra de autoras como Avila aparezca entre los textos que se trabajan en clase.

En segundo lugar, este “canon oceánico” debe ser “universal” en la medida que los autores decoloniales Aimé Césaire (1950) y

---

<sup>5</sup> El concepto “colonialidad del poder” fue acuñado por el sociólogo Anibal Quijano para describir el patrón de dominación global propio del sistema moderno/capitalista/imperialista que se originó con del colonialismo europeo.

<sup>6</sup> Para la teoría de “poder-conocimiento” de Michel Foucault consulte la nota 4.

Édouard Glissant (1990) conciben la universalidad. Estos académicos rechazan la universalidad, como ha sido entendida tradicionalmente, es decir, la que proviene de un lugar enunciación supuestamente abstracto y neutral –es decir, ese que no se considera “no marcado” o normativo: hombre, cishetero, blanco, europeo, etc.–, y por el contrario, la universalidad que proponen sólo puede ser conseguida a través de diversos puntos de enunciación concretos, es decir, no desde un posicionamiento “neutral”, sino desde tantos situados y encarnados como pueda haber. Una vez más el océano sirve para la metáfora, ya que el canon es “universal” y transnacional en tanto en cuanto baña todas las costas, pero sin perder la especificidad de cada uno de sus mares.

Por último, el canon y corpus oceánicos que promueve esta propuesta debe ser permeable con las diversas realidades históricas y contemporáneas, es decir, no debe estar ajeno al mundo que le rodea, sino que debe permanecer en un continuo vaivén –como el de las olas– con el mundo “exterior”. Para ello, no sólo es necesario que se pongan a flote –siguiendo con la analogía– aquellas historias producidas por subalternos que se encuentran en los fondos de archivos, sino que también se expanda el concepto de archivo. Reducir el archivo al lugar físico donde se encuentran las formas tradicionales de narrativa, poesía y drama puede suponga exclusiones. Para sacar a flote obras subalternas actuales, las redes, que no marineras, sino sociales e internet son del todo necesarios: posts, blogs, webs, plataformas de videos, series, películas, etc. tienen que convivir con bibliotecas, librerías y teatros como formas válidas de archivo.

#### 4. CONCLUSIÓN

Este capítulo muestra cómo se puede enseñar análisis literario y del discurso desde una perspectiva de género interseccional a través de una propuesta didáctica real que se llevó a cabo con el estudiantado de la asignatura de Análisis del Discurso y Literatura en Lengua Inglesa durante el curso 2022/23. Mediante la introducción de literatura escrita por mujeres afrolatinas, el estudio hipotético-deductivo de la voz narrativa, y la ayuda de

un/a profesor/a-guía, el alumnado de Estudios Ingleses no sólo es expuesto a otras realidades, como la migración desde una perspectiva de género, o la situación precarizada de los países en vías de desarrollo, que suelen quedar invisibilizadas en otro tipo de literaturas “más canónicas,” sino que reflexiona críticamente sobre qué voces hablan, pueden hablar, y ser escuchadas, qué forma el canon y qué puede formar parte del archivo.

El relato elegido para dos de las sesiones –“Romo” (2019) de Lorraine Avila–, que narra la migración a través del mar, ejemplifica el deseo de construir un nuevo canon literario que sea precisamente como el océano: fluido, permeable, en constante movimiento, y “universal” en tanto en cuanto bañe cuantas “costas” pueda, es decir, esté abierto al cambio, conectado con la realidad histórica y actual, y se componga de muchas perspectivas transnacionales situadas. Un canon y corpus de los estudios ingleses y americanos, que sin necesariamente abandonar obras de reconocida calidad, permita albergar literaturas que han permanecido y permanecen olvidadas en los fondos de archivos físicos y digitales.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREWS, George Reid (2004). *Afro-Latin America 1800-2000*. Oxford: Oxford University Press.
- AVILA, Lorraine (2019). “Romo”. En *Malcriada and Other Stories* (pp. 117-120). New York: Dominican Writers Association Press.
- BAQUE-REYES, Gabriela Rebeca (2021). “El aprendizaje significativo como estrategia didáctica para la enseñanza-aprendizaje”. *Polo del Conocimiento*, 6 (5), pp. 75-86.
- BOYCE DAVIES, Carole (1994). *Black Women, Writing and Identity: Migrations of the Subject*. London: Routledge.
- CARLSON, Ron (1987). “Bigfoot Stole my Wife”. En *The News of the World* (pp. 85-90). New York: Norton.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago. (2005). *La Hybris del Punto Cero: Biopolíticas imperiales y colonialidad del poder en la Nueva Granada (1750-1810)*. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

- CÉSAIRE, Aimé (1950). *Discours sur le colonialisme*. Paris: Éditions Réclame.
- CHOPIN, Kate (2002). "The Story of an Hour". En S. Gilbert (ed.), *Kate Chopin: Complete Novels and Stories* (pp. 756-758). New York: Library of America,
- CUESTA MORENO, Luisa Mercedes (2019). "El método científico como estrategia pedagógica para activar el pensamiento crítico y reflexivo". *Ciencias Sociales y Educación*, 8(15), pp. 87-104.
- DÍAZ BARRIGA ARCEO, Frida. (2003). "Cognición situada y estrategias para el aprendizaje significativo". *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 5(2), pp. 1-13.
- FOUCAULT, Michel (1976). *L'histoire de la sexualité*. Paris: Éditions Gallimard.
- GILROY, Paul (1993). *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. London: Verso.
- GLISSANT, Édouard (1990). *Poétique de la relation*. Paris: Gallimard.
- HARAWAY, Donna (1988). "Situated Knowledges: The Science Question in Feminism and the Privilege of Partial Perspective". *Feminist Studies*, 14, pp. 575-599.
- HARDING, Sandra (1986). *The Science Question in Feminism*. Ithaca: Cornell University Press.
- JOYCE, James (1930). "The Dead". *Dubliners* (pp. 181-234). Durham: Duke Classics.
- KENNER, Hugh (1978). *Joyce's Voices*. Berkeley: University of California Press.
- MORAGA, Cherrie (1983). "Entering the Lives of Others: Theory in the Flesh". En G. Anzaldúa y C. Moraga (Eds.), *This Bridge Called my Back: Writings by Radical Women of Color* (pp. 22-23). Persephone Press. (Original work published 1981).
- REID-PHARR, Robert (1994). Engendering the Black Atlantic. *Found Object*, 4, pp. 11-16.
- ROA ROCHA, Julio César (2021). Importancia del aprendizaje significativo en la construcción de conocimientos. *Revista Científica del FAREM-Estelí*, 10, pp. 63-75.
- SÁNCHEZ-PALENCIA, Carolina y DURACCIO, Caterina (2023). *Género, literatura y diversidad: una pedagogía transnacional*

- de la interseccionalidad a través de los textos en lengua inglesa y lengua italiana*. Madrid: Dykinson.
- SPIVAK, Gayatri (1988). "Can the Subaltern Speak?" En B. Ashcroft, G. Griffiths y H. Tiffin (Eds.), *The Postcolonial Studies Reader* (pp. 24-28). London: Routledge.
- STANZEL, Frank Karl (1984). *A Theory of Narrative*. Cambridge: Cambridge University Press.
- TINSLEY, Natasha (2008). "Black Atlantic, Queer Atlantic: Queer Imaginings of the Middle Passage". *GLQ*, 14(2-3), pp. 191-215.
- QUIJANO, Anibal (2000). "Colonialidad del Poder, Eurocentrismo y América Latina", en E. Lander (Ed.) *La Colonialidad del Saber: Eurocentrismo y ciencias sociales. Perspectivas latinoamericanas* (pp. 201-246). Buenos Aires: CLACSO.

# MUJERES POETAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

## WOMEN POETS IN THE CLASSROOM IN SECONDARY EDUCATION

María ROSAL NADALES  
*Universidad de Córdoba*

### *Resumen*

En este trabajo analizamos la educación literaria y el canon que los libros de texto de cuarto curso de Educación Secundaria proponen para el conocimiento de la poesía desde finales del siglo XX. La propuesta de intervención didáctica se enfoca hacia la obra de tres poetisas contemporáneas que no aparecen en dicho canon, pero cuya obra es de gran interés para fomentar la competencia lectora: Silvia Ugidos, Begoña M. Rueda y Beatriz Giménez de Ory. El acercamiento crítico se propone desde tres postulados: la construcción de un sujeto lírico subversivo en diálogo con la tradición; el compromiso social y la relectura de mitos.

*Palabras clave:* canon, mujeres poetisas contemporáneas, Educación Secundaria.

### *Abstract*

In this paper we analyse the literary education and the canon that fourth-year secondary school textbooks propose for the knowledge of poetry since the end of the twentieth century. The didactic intervention proposal focuses on the work of three contemporary poets who do not appear in this canon, but whose work is of great interest to promote reading skills: Silvia Ugidos, Begoña M. Rueda and Beatriz Giménez de Ory. The critical approach is based on three postulates: the construction of a subversive lyrical subject in dialogue with tradition; social commitment and the rereading of myths.

*Keywords:* canon, contemporary women poets, Secondary Education.

## 1. EDUCACIÓN LITERARIA Y CANON

Al hablar de lectura de poesía en el aula nos situamos en el ámbito de la educación literaria, lejos de las propuestas de abordaje de la literatura desde presupuestos historicistas, donde priman las repeticiones memorísticas de los rasgos distintivos de los movimientos literarios en los que apenas cobran protagonismo los poemas.

La escuela y la universidad deberían servir para hacernos entender que ningún libro que hable de un libro dice más que el libro en cuestión; en cambio hacen todo lo posible para que se crea lo contrario. Por una inversión de valores muy difundida, la introducción, el aparato crítico, la bibliografía hacen las veces de una cortina de humo para esconder lo que el texto tiene que decir y que sólo puede decir si se lo deja hablar sin intermediarios que pretendan saber más que él (Calvino, 1994: 9).

Nuestro planteamiento tampoco se acerca a esos tipos de comentario de texto formalistas “un tanto estereotipados” (Lomas, 2002: 2), que tuvieron notable auge a finales del pasado siglo y que aún permanecen. Entendemos que la educación poética se entra en la atención al lector, se orienta a la lectura e interpretación de poesía y potencia el incremento de la competencia comunicativa. La competencia lectora y el intertexto lector contribuyen al disfrute de los textos poéticos, a partir de estrategias de intervención didáctica en el aula, en las que la lectura de los poemas, su comprensión crítica y la escritura con intención literaria constituyen la base para las actividades, lejos de propuestas obsoletas, como las que han sido habituales en el siglo XX: “Libros de texto muy gruesos, con fotografías o retratos de los autores, repletos de nombres o de títulos que había que memorizar. Al final de cada lección solían encontrarse fragmentos de lecturas de libros que no habíamos visto nunca (Cassany, Luna y Sanz, 2007: 487).



Baste un análisis de los libros de texto para comprobar que todavía en el presente siglo el historicismo se mantiene con indeseadas consecuencias para la educación literaria.

- Inhibe la motivación y el interés por los textos literarios al renunciar al descubrimiento personal de las emociones y valores culturales, éticos y estéticos que este tipo de textos contiene. El estudiante recibe pasivamente unos productos culturales de los que ya sabe qué ha de pensar antes de entrar en contacto con ellos.
- Pretende un aprendizaje memorístico y, por tanto, poco significativo para el estudiante que carece de experiencias literarias con las que relacionar los nuevos datos que se le ofrecen.
- Antepone los contenidos al contacto real con los textos. La tendencia a considerar relevantes los datos sobre autores, movimientos literarios y obras conduce a arrinconar la oportunidad de experimentar literariamente con los textos en su integridad.
- Relega las producciones textuales de carácter estético realizadas por los alumnos (Margallo, 2011: 170).

Otra de las cuestiones que ha cobrado auge en las últimas décadas es el cuestionamiento del canon: ¿qué muestra y qué oculta?, ¿existen silenciamientos por razón de género o por otras razones? La reflexión sobre el canon es imprescindible para cualquier docente y de ello se han hecho eco la investigación feminista y la crítica literaria en las últimas décadas, al denunciar la escasa representación de la poesía escrita por mujeres en las antologías y en los libros de texto (Benegas, 2007 y 2014; Sánchez García, 2020; Martínez Ezquerro, 2022; Rosal Nadales, 2023b).

La revisión del canon escolar es una tarea imprescindible. El profesorado debe reflexionar sobre qué textos se ofrecen desde la institución escolar. Si sirven de verdad o no para construir lectores, si el canon propuesto adolece de silenciamientos por razón de género, si existe una progresión en el grado de dificultad de las obras propuestas, etc. En la interpretación significativa de los textos no puede faltar una progresiva actitud crítica que

permita al alumnado el acceso a los mismos, como productos históricos e ideológicos (Rosal Nadales, 2023a: 5).

Si analizamos los libros de texto vigentes en los últimos treinta años vemos que las poetisas no han sido incluidas en el canon escolar en igualdad con sus compañeros coetáneos. Para realizar esta afirmación partimos de un estudio sobre 25 libros de texto de cuarto curso de Educación Secundaria que han sido publicados entre 1994 y 2021. El recuento se ha llevado a cabo en el tema del currículo que se ocupa de la poesía a final del siglo XX que en algunos manuales se considera a partir de 1975 y en otros a partir de la década de los 80. Los datos muestran que aparecen citados 283 poetas varones y 69 poetisas mujeres, lo que supone solo un 19'6 %. Por otra parte, los nombres de las poetisas coinciden con aquellos que tienen mayor presencia en las antologías.

La discriminación ejercida sobre las mujeres vuelve a mostrarse a la hora de incorporar poemas para ilustrar las tendencias de la época. En ese caso el predominio de los textos de los poetas es muy superior: 48 textos de hombres, frente a 17 de mujeres (26'15 %). Las poetisas de las que se incluyen textos: Blanca Andreu (5); Almudena Guzmán (3); Ada Salas (3); Aurora Luque (2); Clara Janés (1); Ana M.<sup>a</sup> Moix (1); Ana Rossetti (1) y Elena Medel (1). (Rosal Nadales, 2023b: 109).

Al abordar la educación literaria, cabe plantearse, por tanto, los objetivos, la metodología, las actividades y la revisión de los textos que seleccionamos desde otra perspectiva centrada en la construcción de la experiencia lectora literaria. Un cambio de rumbo que supone “sustituir la aspiración a formar lectores especialistas, conocedores de la historia de la literatura y capaces de aplicar técnicas de comentarios sofisticadas, por la de lectores con hábitos de lectura consolidados capaces de comprender los textos literarios” (Margallo, 2011: 168). Como señalan Cassany, Luna y Sanz (2007), la competencia literaria se observa en las capacidades del sujeto lector, que no solo posee datos sobre la historiografía literaria sino que:

- Sabe leer e interpretar un texto literario.
- Sabe identificar e interpretar técnicas y recursos estilísticos.

- Conoce los referentes culturales y la tradición.
- Tiene criterios para seleccionar un libro según sus intereses y sus gustos.
- Incorpora la literatura a su vida cotidiana.
- Disfruta con la literatura (2007: 489).

Según estipula el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria, la educación literaria facilita las estrategias y experiencias para “consolidar el hábito lector, conformar la propia identidad lectora, desarrollar habilidades de interpretación de textos literarios y conocer algunas obras relevantes de la literatura española y universal, estimulando a la vez la escritura creativa con intención literaria” (217/2022: 41698).

Para cuarto curso de Educación Secundaria se requiere la insistencia en el aprendizaje tanto de la lectura autónoma como de la lectura guiada: “Lectura de obras y fragmentos relevantes de la literatura del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual, inscritas en itinerarios temáticos o de género que atraviesan épocas, contextos culturales y movimientos artísticos” (Real Decreto 217/2022: 41698). Atiende a los siguientes saberes, en los que queda claramente expresada la necesidad de interpretar los textos desde una perspectiva de género.

- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras a través de conversaciones literarias, con la incorporación progresiva de metalenguaje específico.
- Relación entre los elementos constitutivos del género literario y la construcción del sentido de la obra. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.
- Estrategias de utilización de información sociohistórica, cultural y artística básica para construir la interpretación de las obras literarias.
- Relación y comparación de los textos leídos con otros textos orales, escritos o multimodales, con otras manifestaciones artísticas y culturales y con las nuevas formas de ficción en función de temas, tópicos, estructuras y lenguajes. Elementos de continuidad y ruptura

- Estrategias para interpretar obras y fragmentos literarios a partir de la integración de los diferentes aspectos analizados y atendiendo a los valores culturales, éticos y estéticos presentes en los textos. Lectura con perspectiva de género.
- Procesos de indagación en torno a las obras leídas que promuevan el interés por construir la interpretación de las obras y establecer conexiones entre textos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados.
- Creación de textos a partir de la apropiación de las convenciones del lenguaje literario y en referencia a modelos dados (imitación, transformación, continuación, etc.) (Real Decreto 217/2022: 41712-41713).

En esta propuesta, en la que nos planteamos abordar poemas de autoras que no están incluidas en el canon para favorecer su conocimiento y el disfrute de sus poemas, consideramos los siguientes objetivos:

- a) Conocer obras de mujeres poetas para fomentar la inclusión en el canon de nuevas voces y evitar los silenciamientos por razón de género.
- b) Desarrollar las competencias comunicativa y crítica.
- c) Potenciar la competencia en la lectura literaria.
- d) Incrementar el intertexto lector.
- e) Desmitificar la lectura poética como un acercamiento difícil a la hermenéutica textual.
- f) Analizar y comprender discursos poéticos.
- g) Interpretar los sesgos sexistas e ideológicos en los textos.
- h) Avanzar en el conocimiento de los usos estéticos del lenguaje.
- i) Practicar la lectura en voz alta con especial atención al tono del poema.
- j) Fomentar una actitud positiva ante la creación poética y escribir textos con intención literaria.
- k) Utilizar los recursos de la biblioteca y de Internet para actividades de documentación y exposición.
- l) Difundir los trabajos de investigación y creación a través de las redes sociales.

- m) Valorar el patrimonio lingüístico y literario, sin exclusiones ni silenciamientos por razón de género.

El desempeño de la educación literaria en el aula requiere una metodología participativa y motivadora en la que se diversifiquen las actividades. La lectura de los poemas y la archilectura en grupo se centran en la interpretación de los poemas, en el análisis de las imágenes femeninas y en el uso de los instrumentos métricos y retóricos con los que el poema cobra sentido e intencionalidad.

Entre los saberes básicos el Real Decreto señala para la educación literaria:

- Lectura guiada de obras relevantes del patrimonio literario nacional y universal y de la literatura actual inscritas en un itinerario temático o de género.
- Estrategias de construcción compartida de la interpretación de las obras.
- Discusiones o conversaciones literarias.
- Construcción del sentido de la obra a partir del análisis de sus elementos formales y contextuales. Efectos de sus recursos expresivos en la recepción.
- Estrategias de movilización de la experiencia personal, lectora y cultural para establecer vínculos de manera argumentada entre la obra leída y aspectos de la actualidad, así como con otros textos y manifestaciones artísticas.
- Expresión, a través de modelos, de la experiencia lectora y de diferentes formas de apropiación y recreación de los textos leídos.
- Lectura expresiva, dramatización y recitación de los textos atendiendo a los procesos de comprensión, apropiación y oralización implicados (Real Decreto 217/2022: 41712-41788).

Tanto lectura personal como la colectiva desembocarán en una archilectura o debate más amplio sobre los significados que aporta el texto. Al comentario crítico y al coloquio sobre los recursos del poema se unirán también exposiciones orales en los que se muestren los resultados de los trabajos de investigación llevados a cabo tanto por medios digitales como en la biblioteca del centro. Como ejemplo de actividades proponemos las

siguientes, que pueden ser modificadas y adaptadas según las diferentes circunstancias que interactúan en cada grupo clase.

- a) Lectura individual. Se pretende el encuentro con el texto de manera personal. Es una lectura silenciosa para tratar de comprender el poema y señalar aquellas palabras o expresiones que planteen dudas en su interpretación.
- b) Lectura colectiva. Supone la lectura expresiva en voz alta ante el grupo clase, para dar al poema la entonación adecuada. Previamente conviene haber aclarado las dudas sobre la interpretación del texto en una arquitectura compartida por el grupo.
- c) Comentario. Incluye la respuesta individual de cada estudiante a las preguntas que insertamos junto a cada poema o bien otras que el docente considere adecuadas en el contexto de su clase. Supone también el análisis de los recursos estilísticos en relación con el tono y sentido del poema, nunca como un recuento de figuras retóricas sin conexión con la intención última del poema. Tras esta primera fase, se pondrán en común las respuestas y los comentarios entre todo el grupo.
- d) Investigación y exposición oral. Actividades de búsqueda en la biblioteca y en Internet sobre la obra de poetas del periodo que va desde los años 90 a la actualidad. La exposición se realizará con herramientas digitales.
- e) Actividades de ampliación. Elaboración de una antología de poemas de mujeres poetas contemporáneas.
- f) Creación. Escribir un poema a partir de los modelos propuestos.

Con esta propuesta pretendemos el incremento de la competencia en comunicación lingüística, así como el fomento de la conciencia crítica de los estudiantes a través de la interpretación de los poemas en el contexto de la sociedad contemporánea. Las tres autoras cuyos poemas vamos a comentar no aparecen en los libros de texto con los que se trabaja en las aulas de cuarto curso de Educación Secundaria (Rosal Nadales, 2023b). Los tres poemas propuestos plantean diversas miradas hacia la actualidad y hacia el ejercicio de la escritura como fuente

de conocimiento y de expresión de los sentimientos. Es por ello que pueden formar parte de una estrategia de intervención didáctica en el aula para la interpretación y el disfrute de la poesía.

## 2. TRES POETAS EN EL AULA

Con esta propuesta planteamos la importancia de formar lectores y lectoras competentes. Para construir el hábito lector, es fundamental ofrecer a los estudiantes textos que puedan conectar con sus experiencias vitales: “Descubrir que la literatura nos habla al oído, que nos ayuda a entender y a entendernos, no solo enriquece la respuesta lectora y ayuda a dar sentido a los textos, sino que también constituye la argamasa con la que se construye el hábito lector” (Margallo, 2011: 173).

Es ineludible que el profesorado tome conciencia del canon con el que trabaja, conozca en profundidad los textos poéticos, sea lector habitual de poesía y avance en sus estrategias didácticas para fomentar el gusto por la lectura y la interpretación de los poemas.

La siguiente propuesta nace de la idea de revisión y ampliación del canon, por lo que pretende fomentar el conocimiento de nuevas autoras. La propuesta de intervención didáctica se enfoca hacia la obra de tres poetisas contemporáneas que no aparecen en dicho canon, pero cuya obra es de gran interés para fomentar el placer de la lectura en el aula y la interpretación crítica de los poemas, así como el diálogo con los estudiantes. A través de los poemas de Silvia Ugidos (“Posible autorretrato”), Begoña M. Rueda (“A 3 de junio de 2019”) y Beatriz Giménez de Ory (“Este hilo”) analizaremos propuestas de acercamiento crítico desde tres postulados: la construcción de un sujeto lírico subversivo en diálogo con la tradición; el compromiso social en la poesía contemporánea y la relectura de mitos.

## 2.1. SILVIA UGIDOS

Silvia Ugidos es una poeta asturiana nacida en 1972, que comienza a publicar en los años noventa. Sus poemas se encuentran en antologías representativas de la poesía de fin de siglo *Selección Nacional* (1995), *La generación del 99* (1999) y ha sido traducida al portugués.

El poema que proponemos pertenece a su libro *Las pruebas del delito* (1999), uno de los libros más representativos de la década que incorpora con gran eficacia la máscara autobiográfica y el uso de la ironía, para construir un sujeto lírico subversivo en diálogo con la tradición.

“Posible autorretrato” ofrece un sujeto poético femenino que revisa los postulados patriarcales legados como directrices para el comportamiento de las mujeres. Desde una posición, a la vez revisionista y subversiva va desgranando la falta de encaje del sujeto lírico con dichos mandatos. Se vale del lenguaje coloquial y de un tono irónico en la línea en la que las poetas de los noventa han usado la ironía para conjugar el rechazo al patriarcado. Ya desde el título dialoga con uno de los poemas más reconocidos en la literatura española, el poema de Antonio Machado “Retrato”, pero da un paso más al introducir la paradoja en el último verso: “soy en el buen sentido de la palabra mala”.

Ugidos dibuja a un sujeto poético vacilante y contradictorio, fragmentario y revisionista para desembocar en una postura subversiva. La máscara autobiográfica le facilita una distancia lúdica y el sujeto lírico se compone en el poema a través de una identidad construida verso a verso, que discurre desde el “quise ser” al “soy” en una autoafirmación de su propia visión del mundo fragmentaria como corresponde al sujeto poético posmoderno (Cañas, 1989). Renuncia a la aprobación social en favor de la construcción de su propia identidad, con todas sus contradicciones.

Cuestiones sobre el poema “Posible autorretrato” recogido en el anexo.

- a) Explica tu hipótesis sobre contenido del poema a partir del título.
- b) ¿Qué crees que aporta el adjetivo “posible” a la palabra “autorretrato”?
- c) ¿Cuál es la idea principal?
- d) ¿Sabrías explicar el tono del poema?
- e) ¿Conoces a alguien que se parezca a la mujer descrita en estos versos?



- f) Cita tres recursos estilísticos y señala qué aportan al poema.
- g) Explica el significado que adquieren en el texto las siguientes expresiones: una mujer de bien, mitómana, vocación de hormiga, verano de cigarra.
- h) Investiga en Internet a qué hace referencia el verso: “No soy como Farala”. Tras ver el anuncio, explica el significado que posee ese comentario en el poema.
- i) Lee el poema “Retrato” de Antonio Machado. Tras el comentario en grupo, señala qué parecidos y diferencias encuentras entre ambos poemas.
- j) ¿En qué versos se observa la autoafirmación del sujeto lírico?
- k) A partir de imágenes y música realiza un *booktrailer* en el que recites este poema para publicarlo en las redes sociales (Quiles 2020, Campos, 2021).

## 2.2. BEGOÑA M. RUEDA

Begoña M. Rueda nació en Jaén en 1992. Es la voz más joven que incorporamos en esta propuesta de trabajo. Ha estudiado Filología Hispánica en la Universidad de Jaén y su obra ha obtenido numerosos premios: *Princesa Leia* (Premio de Poesía Joven Antonio Colinas, 2016); *Siberia es un estado de ánimo* (Premio Luis Cernuda, Universidad de Sevilla, 2017); *Error 404* (Premio de Poesía Ciudad de Burgos, 2020); *Por mi culpa, por mi culpa, por mi gran culpa* (Premio de Poesía Dionisia García, Universidad de Murcia, 2020); *La mujer okupada* (Premio Ciudad de Córdoba, Ricardo Molina, 2022).

El poema propuesto se titula “A 3 de junio de 2019” y forma parte del libro *Servicio de lavandería* que obtuvo el prestigioso premio de poesía joven Hiperión 2021. La obra se articula en forma de diario autobiográfico del confinamiento que la sociedad mundial sufrió en la primavera de 2020 por causa de la pandemia de Covid.

La “épica subjetiva” (Rodríguez, 1994: 49) se instala en el humilde y reducido espacio de la lavandería, en unos momentos de gran incertidumbre vital para cualquier persona y construye un poemario coherente en el que el sujeto lírico navega entre lo

cotidiano, el dolor y el miedo de aquellos dramáticos meses en los que el confinamiento nos obligó a vivir una situación inédita e insólita. Son 39 poemas de compromiso social cuya estructura se divide en cuatro partes, en relación con el contexto: Prelavado Lavado Aclarado y Centrifugado.

Rueda construye una mirada desde una perspectiva novedosa como es la lavandería del hospital de una ciudad en el sur de España donde que la propia poeta se encontraba desempeñando su trabajo como técnica de lavandería. De ello da cuenta en un significativo poema que alude a los estereotipos sobre las profesiones: “El día de la presentación de mi libro / hay quien se acerca a preguntarme / a qué me dedico, si soy profesora”. La autora resuelve con ironía la situación que se crea al responder que trabaja en una lavandería.

Creía que eras  
una mujer con aspiraciones,  
es lo más delicado que me responde  
una chica en la presentación de mi libro,  
me ha mirado tan por encima del hombro  
que ha debido de hacerse  
daño en las cervicales.

(Rueda, “A 18 de mayo de 2019”)

Cuestiones sobre el poema “A 3 de junio de 2019” recogido en el anexo.

- a) ¿Crees que existen temas más apropiados que otros para la poesía? ¿Qué opinas del tema de este libro?
- b) ¿Qué imagen de las mujeres ofrece el poema? ¿Conoces a alguien que se parezca?
- c) ¿Has leído alguna vez un poema parecido a este?
- d) Este poema no responde a los modelos de estrofas clásicas que has estudiado en otras ocasiones. Mide los versos y señala su estructura métrica.
- e) Explica el sentido de los siguientes versos en relación con el desarrollo del poema: “mujeres / que valen su peso en oro / pierden la salud / a dos duros la hora”.

- f) ¿Qué opinas del reparto de tareas entre las personas que conviven?
- g) Escribe un poema sobre un tema actual que te preocupe y difúndelo a través de las redes sociales.
- h) Escribe un grupo un poema colectivo y difúndelo en la página web del centro.
- i) Elabora en grupo un *boocktrailer* con el poema colectivo.

### 2.3. BEATRIZ GIMÉNEZ DE ORY

El reconocimiento de Beatriz Giménez de Ory (Madrid, 1972) en la poesía infantil y juvenil es muy notable. Ha obtenido algunos de los galardones actuales más destacados: Premio de Poesía Ciudad de Orihuela por *Los versos del libro tonto* (2011) y Premio Luna de aire, convocado por el CEPLI de la Universidad Castilla La Mancha, por *Canciones de Garciniño* (2012). La Fundación Cuatrogatos le ha otorgado sus premios en tres ocasiones, por las obras: *Bululú* (2014); *Para ser pirata* (2017) y *¡Crack!* (2020). Ha recibido también otros prestigiosos reconocimientos como el *New York Big Book Award* por *¡Crack!* (2021) y *The White Ravens* (2019) por *¡Puf!* (2021), merecedor también del Premio Literario del Ministerio de las Culturas de Chile y del Premio *Brain Child Award* (2021) en su traducción al inglés (*Poop*).

Es licenciada en Filología Hispánica por la UAM y trabaja como profesora Lengua y Literatura en un instituto de Madrid, lo que le facilita el conocimiento de los estudiantes y de sus intereses para el desarrollo de estrategias que fomenten la construcción de competencia literaria.

Me gusta animarlos, de cuando en cuando, a que escriban creativamente. Leen en voz alta sus poemas o narraciones y procuro no corregirles posibles errores gramaticales. Valoran mucho que se les alabe la imaginación, el humor, los giros disparatados... Me rejuvenece escucharlos, así como estar al día en publicaciones de LIJ que puedan gustarles para recomendárselas (Giménez de Ory. Entrevista de Andricáin, 2014: s/p).

*Un hilo me liga a vos* (2021) obtuvo el Premio Nacional de Literatura Infantil y Juvenil en 2021 y ofrece una nutrida relectura de los mitos. Cual hilo de Ariadna, las distintas figuras mitológicas conducen a los lectores como a Teseo en el laberinto. El mundo clásico se reactualiza a través de poemas que reescriben episodios muy representativos de la mitología. Ahí están Penélope, Palas Atenea, Aracne, las Moiras, Orfeo y Eurídice, el Minotauro, Píramo, Tisbe, Ícaro y Polifemo, entre otros.

En *Un hilo me liga a vos* destacan las estrofas de la tradición: sonetos, coplas de pie quebrado, liras e incluso ovillejos. Esta última estrofa tiene amplia representación en el poemario y juega con el doble sentido de composición métrica y ovillo pequeño, con lo que enlaza el título con los lectores, al enhebrar los poemas en un hilo pleno de sentido a través de la mitología.

El ovillejo no es habitual en la poesía contemporánea, aunque aparece de manera más frecuente en la poesía infantil actual. Fue usado por Cervantes en *El Quijote*. Su forma métrica es bastante artificiosa y está formada por diez versos. Los seis primeros son tres pareados de pie quebrado y los cuatro últimos forman una cuarteta. La dificultad aumenta por la coerción que afecta al último verso, que debe incluir todas las palabras que han aparecido en los versos de pie quebrado. Posee un marcado carácter lúdico, por lo que parece adecuado para fomentar en el aula el acercamiento a la poesía.

Cuestiones sobre el poema “Este hilo” recogido en el anexo.

- a) Este es el primer poema del libro, que sirve de introducción. ¿Qué te sugiere?
- b) ¿Cuál es el mensaje central del poema?
- c) ¿Por qué crees que usa la autora la forma “vos”?
- d) Explica el simbolismo de los hilos y cómo los relaciona con elementos de la naturaleza.
- e) Señala el esquema métrico, indica el nombre de las estrofas y de la composición. ¿Cómo es la rima?
- f) La autora muestra un gran dominio de una estrofa muy arraigada en la tradición clásica, como es el ovillejo. Intenta escribir uno a partir del modelo siguiente y las anotaciones que hemos introducido más arriba.

## OVILLEJO DE ARIADNA Y TESEO

-Tomad esta arma sin filo.  
- ¡Un hilo!  
- Porque todo cuanto os diga...  
- Me liga.  
- Y me jurasteis amor.  
- ¡A vos!  
- Pues venceremos los dos.  
Sostened este ovillo:  
sabed que, aunque estemos lejos,  
Un hilo me liga a vos.

(Beatriz Giménez de Ory, *Un hilo me liga a vos*, 2020)

- g) Realiza en grupo un trabajo de investigación y documentación sobre las siguientes figuras mitológicas: Penélope, Palas Atenea, Aracne, Orfeo y Eurídice, el Minotauro, Ícaro y Polifemo. Realiza una exposición con herramientas digitales.
- h) Escribe un poema dedicado a algunos de los personajes siguientes, especialmente relacionados con los hilos y el acto de tejer: Penélope, Ariadna, Aracne y Las Moiras. Puedes realizarlo en cualquier estrofa métrica o en verso libre.
- i) Tras la lectura del poema ante el grupo, busca en el libro de Beatriz Giménez de Ory, *Un hilo me liga a vos*, los poemas que aparecen dedicados a esas figuras mitológicas.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDRICAÍN, Sergio (2014). Entrevista a Beatriz Giménez de Ory. *Fundación Cuatrogatos*. Recuperado de <https://www.cuatrogatos.org/detail-entrevistas.php?id=566> [Fecha de consulta: 2/08/2023].
- BENEGAS, Noni y MUNÁRRIZ, Jesús (2014). *Ellas tienen la palabra*. Madrid: Hiperión.
- BENEGAS, Noni (2014). La visibilización de las mujeres escritoras. *La Manzana poética*, 36, pp. 71-79.
- CALVINO, Ítalo (1994). *¿Por qué leer a los clásicos?* Barcelona: Tusquets.
- CAMPOS FERNÁNDEZ-FÍGARES, Mar (2021). Creación poética en nuevos contextos: poesía en red y ciberpoesía. *Ocnos. Revista de estudios sobre lectura*, 20, pp. 1-14.
- CAÑAS, Dionisio (1989). El sujeto poético posmoderno. *Ínsula* 512-513, pp. 52-53.
- CASSANY, Daniel; LUNA, Marta y SANZ, Gloria (2007). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- GIMÉNEZ DE ORY, Beatriz (2020). *Un hilo me liga a vos*. Madrid: SM.
- LOMAS, Carlos (2002). La Educación Literaria en la enseñanza obligatoria, *Kikiriki, cooperación educativa*, pp. 43-50.
- MARGALLO, Ana M.<sup>a</sup> (2011). La educación literaria como eje de la programación. En Uri Ruiz Bikandi (coord.), *Didáctica de la lengua castellana y la literatura*, vol. II, Barcelona: Graó, pp. 167-186.
- MARTÍNEZ EZQUERRO, Aurora (2022). Educación poética en el aula. Un modelo a partir de la creatividad de Mariluz Escribano. *Álabe. Revista de investigación sobre lectura y escritura*, 25.
- QUILES CABRERA, M.<sup>a</sup> Carmen (2020). Textos poéticos y jóvenes lectores en la era de Internet: de *booktubers*, *bookstagrammers* y *followers*. *Contextos educativos*, 25, pp. 9-24.
- REAL DECRETO 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria. Ministerio de Educación y Formación Profesional, BOE 76, 30 de marzo de 2022.

- RODRÍGUEZ, Juan C. (1994). La poesía y la sílaba del no. (Notas para una aproximación a la poética de la experiencia). *Scriptura*, 10, pp. 37-52.
- ROSAL NADALES, María (2023a). *El menú de la literatura. La educación literaria*. Granada: Comares.
- ROSAL NADALES, María (2023b). *Del boom de los ochenta al laberinto de Internet. Las poetisas, el canon y la educación literaria*. Madrid: Dykinson.
- RUEDA, Begoña M. (2021). *Servicio de lavandería*. Madrid: Hiperión.
- SÁNCHEZ GARCÍA, Remedios (2020). Educación lectora y género. Análisis de la presencia de las poetisas del siglo en el canon escolar de Segundo de Bachillerato. En Aldo Ocampo González y Concepción López Andrada (Coords.). *Educación lectora y justicia social: herramientas críticas para el fortalecimiento del derecho a la lectura y a la ciudadanía cultural*. Centro de estudios latinoamericanos de educación inclusiva, pp. 118-140.
- UGIDOS, Silvia (1997). *Las pruebas del delito*. Barcelona: DVD.

## ANEXO

### POSIBLE AUTORRETRATO

Yo siempre quise ser una mujer de bien,  
ser alguien de provecho, valiente, emprendedora,  
medrada en las fobias, estable en los afectos,  
brillante en los estudios, por poner un ejemplo.

Yo siempre quise ser una mujer de bien,  
y tenerlos a todos felices y contentos,  
a mis padres y amigos, a Fulano y Mengano,  
a Diestro y a Sinistro...

Pero hay alguien en mí que todo estropea,  
que tuerce los caminos, equivoca las cosas,  
desbarata mis planes, incumple mis promesas.  
Alguien que pisa antes que yo sobre mis huellas.

En fin, visto lo visto, ya lo dicen mis padres:  
“a este paso, hija mía, no llegarás a nada”.  
Está bien, os lo debo, lo siento, lo confieso:  
aludiendo a un anuncio, no soy como Farala.

Soñadora, insegura, mitómana, algo vaga,  
con vocación de hormiga y verano de cigarra,  
contradictoria y harta de conciliar extremos.  
en mi defensa alego  
que siempre quise ser una mujer de bien,  
pero en su defecto  
soy, en el buen sentido de la palabra, mala.

(Ugidos, *Las pruebas del delito*, 1997)

.....

A 3 de junio de 2019

Algunas de mis compañeras  
después de cargar  
veinticuatro lavadoras industriales



llegan a casa  
y preparan la comida para todos,  
friegan los platos, limpian la cocina,  
barren el salón y por fin se sientan  
un poco  
hasta que llegan los nietos,  
les preparan el biberón  
y juegan con ellos mientras  
ponen la lavadora de casa  
y ya no se vuelven a sentar  
hasta que la dichosa centrifuga  
y por fin pueden  
tender la ropa e ir pensando  
en preparar la cena y cambiarle  
la arena al gato, suelen pasar  
la noche en vela  
y de golpe ya es de día  
y vuelta a empezar, mujeres  
que valen su peso en oro  
pierden la salud  
a dos duros la hora.

(Rueda, *Servicio de lavandería*, 2021)

.....

Este hilo

Los hilos a menudo son tan leves  
que viajan por el aire inadvertidos.  
Son las briznas de hierba, los caminos,  
las cuerdas de un laúd, la vida breve,

las hormigas que marchan como deben,  
los versos alineados en un libro,  
tus venas, tus cabellos... Todos hilos.  
También la lluvia que la tierra bebe.

No sueltes esta hebra que te tiendo  
y a mí gentes más viejas me dejaron.  
Eres porque otros fueron en el tiempo.

Que este hilo es la voz de antiguos cantos.  
Si nadie los recuerda van muriendo.  
Un presente te doy: nuestro pasado.

(Giménez de Ory, *Un hilo me liga a vos*, 2020)

FÉMINAS INSURGENTES EN LAS AULAS: LA  
PROYECCIÓN DE MITOS LITERARIOS  
FEMENINOS EN LA CULTURA POPULAR COMO  
HERRAMIENTA PARA LA DIDÁCTICA DE LA  
LITERATURA EN LA ENSEÑANZA  
SECUNDARIA DESDE LA UNIVERSIDAD

INSURGENT WOMEN IN THE CLASSROOM: THE  
PROJECTION OF FEMALE LITERARY MYTHS IN  
POPULAR CULTURE AS A TOOL FOR  
TEACHING LITERATURE IN SECONDARY  
EDUCATION FROM THE UNIVERSITY

María del Rosario MARTÍNEZ NAVARRO  
*Universidad de Sevilla*

*Resumen*

Una de las mayores preocupaciones y retos del alumnado de máster que se prepara para ser profesor de literatura en la enseñanza secundaria y en el bachillerato es saber cómo conectar con la realidad del que será su futuro estudiantado. En el presente trabajo se propone la inclusión y el análisis de determinados mitos y personajes femeninos de especial relevancia literaria y su repercusión en la cultura popular como posible herramienta didáctica para aquellos futuros docentes en este contexto.

*Palabras clave:* cultura popular, didáctica, literatura, mitos, mujeres.

*Abstract*

One of the biggest concerns and challenges faced by masters students interested in *teaching* literature in Compulsory Secondary Education and Baccalaureate is managing how to connect with the reality of their future students. This work

proposes the inclusion and analysis of certain myths and inspiring female characters in literature as well as their impact on popular culture as a practical teaching tool for future teachers in this educational context.

*Keywords:* Didactics, Literature, Myths, Popular culture, Women.

## 1. ROMPIENDO EL CANON

A la hora de estudiar personajes femeninos en cualquier clase de literatura, a los docentes se nos plantea una excelente oportunidad de reflexionar sobre el canon literario, de revisarlo y de que nuestro alumnado también pueda proponer el suyo propio. En líneas generales, las escritoras vienen a ser últimamente, en un alto porcentaje, las protagonistas de los trabajos de fin de máster y, de hecho, muchos de los estudiantes que comienzan sus investigaciones sobre algún aspecto literario optan por rescatar a una serie de autoras del olvido para reivindicarlas o bien para sacar a la luz aquellas menos conocidas, ya que ellos mismos se lamentan frecuentemente de la escasa presencia de escritoras en las programaciones docentes oficiales, tanto de secundaria y bachillerato como de universidad, y en los distintos entornos de aprendizaje en los que deben aplicar su formación como futuros docentes, una vez comienzan a realizar sus prácticas en los centros asignados y se les encomienda la impartición de un temario un concreto. La mayoría de este alumnado universitario en prácticas expresa de forma repetida en clase su interés por llevar a sus aulas un corpus de textos escritos por y para mujeres, siendo en ocasiones, reconocido por ellos mismos, una tarea difícil por tener que ceñirse a los temarios correspondientes, que no las contemplan, o bien por la falta de recursos didácticos como manuales que tampoco (o someramente) las suelen incluir (Vaíllo, 2016) y de conocimientos propios, al no haber recibido anteriormente clases donde se estudiara la figura y obra de mujeres escritoras en profundidad.

Por ello, creemos que al destacar en nuestras clases no solo una selección de autoras, sino también de mitos literarios femeninos, además de fomentar la enseñanza en valores y de

propiciar una perspectiva de género en la enseñanza de la literatura, los profesores podrán implementar una metodología intermedial, dada su notable versatilidad, así como trabajar en actividades de clase participativas como coloquios, artículos de opinión, reportajes, entrevistas, documentales o fichas de lectura sobre la presencia y/o invisibilidad de la mujer creadora, su trascendencia y la construcción de su imagen en las situaciones de aprendizaje que está realizando el alumnado en sus intervenciones didácticas profesionales; así como en otras tareas relacionadas con la escritura creativa, el cómic, el manga, la novela gráfica, el cine, la música, la pintura, la iconografía o los videojuegos. En nuestra opinión, esto añadiría, por un lado, un componente adicional de motivación, de sinergia grupal y de conexión con la realidad más directa del grupo, dado que las obras literarias en las que habitan estos personajes suelen tratar aspectos y temas de una cotidianidad vigente y de candente debate actual en la televisión y en las redes sociales como, por ejemplo, la igualdad, la libertad y la violencia sexual, la voluntad y la independencia femeninas, la identidad de género, la interseccionalidad, el papel de la mujer y su proyección en la sociedad contemporánea, la maternidad, la vigencia de los estereotipos, el empoderamiento femenino, las discriminaciones, las diferencias de roles, los modelos sociales y otras cuestiones esenciales de género que han abordado, entre otras, docentes e investigadoras como Bach (2015).

Por otro lado, también estimamos que contemplar los mitos femeninos en clase supondría un vínculo adicional con la diversa formación del alumnado, ya que, en el caso particular de las asignaturas “Aprendizaje y Enseñanza de las Materias de Lengua y Literatura” y “Complementos de Formación Disciplinar en Lengua y Literatura”, ambas del Máster Universitario en Profesorado en Enseñanza Secundaria Obligatoria y Bachillerato Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas (MAES), en las que ponemos el foco en este trabajo, los estudiantes proceden mayoritariamente de titulaciones variadas, entre ellas, los grados en Filología Hispánica, Comunicación Audiovisual o Periodismo, que ofrecen, a nuestro juicio, potentes interrelaciones y enfoques complementarios de enorme interés y enriquecimiento tanto para docentes como para discentes.

Dicho lo cual, en este recorrido inicial queremos centrar nuestra atención especialmente, a modo de ejemplo y para ajustarnos al espacio, en un repertorio de tres mitos femeninos *de carne y hueso* y considerados modernos compuesto por el de Carmen y su relación con las vampiras, La Regenta y Yerma, con el fin de explorar sus distintas posibilidades didácticas y que pueda ser tomado como un posible referente para otros profesores encargados de la formación didáctica de futuros docentes de enseñanza secundaria y bachillerato desde la universidad.

## 2. EL MITO DE CARMEN EN EL AULA

En primer lugar, uno de los mitos literarios más fértiles, plurales y fascinantes que podrían inaugurar este nutrido dossier para el aula de féminas *empoderadas* y como una de las múltiples herramientas de este acercamiento didáctico que proponemos es el de Carmen la Cigarrera, consolidado y renovado arquetipo decimonónico de la *femme fatale* (De Vega López, 2006). Carmen se muestra como uno de los que, sin lugar a duda, presentan más proyecciones en lo que denominamos actualmente la cultura *pop*, en forma de potentes y numerosas manifestaciones en la extensa filmografía, la música, la pintura, la publicidad y otras artes y medios audiovisuales (Utrera Macías y Guarinos, 2010; Diezmartínez, 2023; Martínez Navarro, octubre de 2023 y 2023):

es uno de los mitos que mayor transformación ofrece, por lo que se erige como un referente inagotable, atemporal e intermedial, sobre todo en la cultura popular contemporánea, donde su figura sigue vigente en cada relectura desde distintas disciplinas que van más allá no solo de la ópera, la copla, el teatro, la *performance*, la danza, el ballet (en colaboración constante con el mundo de la moda y la alta costura en el atrezzo) o la publicidad, sino del tiempo, el espacio y el propio contexto cultural, como la Ceuta y Melilla del siglo pasado de Calixto Bieito. Carmen llegaba, así, hasta *el flamenco y a sonos de cornetas y tambores procedentes del mundo cofrade bajo la peculiar óptica del sevillano Salvador Távora (1996), a partir del relato de su abuela, que le llevó a varias giras mundiales y a conseguir el Premio Max de las Artes Escénicas; la salsa, el*

mambo, el chachachá, el bolero y otros ritmos cubanos en *Carmen la Cubana* (Renshaw, 2016); *el cómic* (Pichard, 1982; Goulet, 2012) o *la novela ilustrada, con una Carmen feminista bajo la forma de mujer-araña de aires siniestros y más bien vamp* (Lacombe, 2017), entre otras manifestaciones, a cuál más sugerente (Martínez Navarro, 2023: 55).

Para de Vega López, “el mito de ‘Carmen’ constituye un ejemplo claro de este fenómeno social” (2006). Y es que desde su origen, ella simboliza la liberación de la mujer desde la marginalidad, ajena a los convencionalismos establecidos y haciendo oídos sordos a su dudosa reputación; pero, al mismo tiempo, arrastra consigo en su propia estética y en su sensual y exótico físico (pelo y ojos negros) ese repetido y marcado enfoque misógino que acusa a la mujer de adulterio, tentación, perdición, brujería y de origen de todo mal, ideas que ya encontraban ecos en los textos bíblicos y en la propia mitología a partir de figuras como Lilith, Pandora o Eva, entre otras. Así, para Buenaposada:

Prosper Mérimée creó a la mujer protagonista como representación del mal y de la eterna desgracia de los hombres sin saber que, con ese indicio de misoginia (por otro lado habitual en la época), estaba estableciendo uno de los símbolos más potentes de la liberación de la mujer. Utilizada en el futuro por diferentes artistas, masculinos y femeninos, como el prototipo de mujer liberada e independiente (2020).

Por su parte, Hidalgo recoge esta misma idea negativa de fatalidad que se ha ido asociando a Carmen en algunas de las interpretaciones de la novela de Mérimée:

Cigarrera, gitana, ladrona, tramposa, seductora, víctima, baladí, exótica, frívola... Así la define nada menos que **George Steiner** en el prólogo de *Carmen y otros cuentos* (Bruguera-Libro Amigo), un texto en el que establece el anclaje del personaje en el concepto romántico de mujer fatal y en el que afirma que Carmen es “adicta a la libertad” (2016).

Al hilo de estas características, sería interesante, por ejemplo, trabajar con el alumnado las posibles concomitancias con otras mujeres y personajes similares en la literatura y en otros ámbitos afines y cercanos como el flamenco, uno de los géneros musicales preferidos habitualmente —entre otros estilos en los que el mito se ha inmiscuido (Martínez Navarro, 2023)—, coincidiendo su nacimiento con la propia novela de Mérimée y con el hecho de que el personaje, entre otras de sus *armas de mujer*, baila para seducir a los hombres. En ese sentido, el *metraje Carmen. Muerte por un sueño* (Donaire, 2022) pone en acción a cuatro bailaoras de flamenco adolescentes que se presentan a un *casting* de Carmen. A este respecto, siguiendo a de Vega López:

En el contexto flamenco encontramos también otras figuras femeninas -la Petenera y la Andonda, por ejemplo- que guardan interesantes paralelismos con la trianera que reinventó Merimeé. Asimismo, Génesis García Gómez subraya notables similitudes entre Carmen la Cigarrera y las féminas que con el mismo nombre aparecen en las obras de Washinton Irving y Estébanez Calderón. En su opinión estos personajes constituyen “tres puntales del romanticismo que sirven de referentes simbólicos a la explicación de una historia de interferencias intelectuales en la creación de mitos populares y en la mitopoética que de ellos emana”.<sup>2</sup> No obstante, y a pesar de los rasgos que comparten, en cada una de ellas se aprecian ciertas peculiaridades que la autora relaciona con los cambios habidos en los modelos románticos (2006).

En la propia configuración del personaje de Carmen ya se encuentra la de mujer fatal pero también de dueña de sí misma<sup>1</sup>, por lo que le ha llevado a convertirse y a ser visto en nuestra época como un icono feminista, al igual que otros personajes literarios con tintes reales como el de la reina Margot (Martínez Navarro, mayo de 2023). En este sentido, se puede platicar en la clase de interesantes puestas en escena como la Carmen bajo el prisma de la directora Ana Zamora, para quien se trataría, como recoge Vleming, de una “historia escrita por hombres fascinados por una mujer que no se ciñe a los formatos tradicionales y que despierta

---

<sup>1</sup> Véase la edición de 2006 en Alianza.



un pánico ancestral ante algo que se quiere gozar, pero al mismo tiempo controlar” (2014). En efecto, en los últimos años, Carmen ha pasado de ser un símbolo de la resistencia a la ocupación francesa a uno enérgico de lucha contra el machismo y la violencia de género, idea que ya se contemplaba en el montaje de Calixto Bieito, ambientado en un contexto castrense y uno de los más vistos:

Solo cabe reprocharle al afamado director escénico que acentúe tanto todos estos factores para analizar el origen del mal, esa supremacía del macho sobre la mujer que deriva en el feminicidio, como esa niña pequeña que acompaña al elenco durante gran parte de la función, toda vestida de rosa, jugando a las muñecas y mimetizando ademanes de seducción (Roldán, 2021).

Para Ruiz Mantilla, Bieito “transforma un *crimen pasional romántico*, como se ha visto desde siempre, en un tremendo asesinato de violencia de género” (2017). García Gual retrata a un personaje muy actual que encaja asimismo en la triste realidad de las noticias sobre la violencia de género y el feminicidio en España, tema que puede ser uno de los ejes en los que apoyarse en una sesión:

Como Steiner señala, Carmen es un mito moderno [...]. Carmen es una figura de aire romántico, piensa uno al pronto, pero es, a la vez, una figura femenina de talante libertario y sino trágico, que va mucho más allá del ambiente en que surge y se mueve [...]. Carmen se configura como un mito posromántico, símbolo teatral de un eros femenino y voluble que transgrede toda atadura social y moral. La decidida gitana nos deja admirados por el selvático y alegre coraje con que vive su vida, y esa arrogancia casi demoníaca en defensa de su libertad, que la lleva a la muerte fatídicamente [...]. Carmen nos impresiona porque expresa, por encima de los elementos pintorescos de sus escenarios andaluces y románticos, la decisión de vivir en libertad hasta el final. De amar y dejar de amar según su libre capricho. Es individualista, amiga del placer, pero sobre todo del aire libre y la existencia sin trabas, caprichosa y violenta, sin reparo a otras normas que las de su propio carácter. El ser gitana es una condición de su anhelo libertario, pero Carmen no es una gitana sin más. Es atrevida,

desafiante, medio bruja y tan engañosa como sincera cuando le apetece. No trata de evitar el cuchillo de José, sino que espera a que le dé muerte. Con el derecho que un *rom* tiene de matar a su *romí*. No quiere escapar a una muerte que sabe próxima, es una gitana valiente y fatalista y, al mismo tiempo, es una heroína a ultranza de la libertad del querer. Una mártir del amor libre y libertario, una mujer fatal sin quererlo (2003: 85-86).

De esta manera, consideramos, pues, que podría servir de un buen punto de partida también para la propuesta al alumnado de distintos textos de escritura creativa propia y de ejercicios de autoficción en forma, por ejemplo, de cuentos, microrrelatos, diarios, escenas teatrales breves o poemarios en los que se le puede dar un final distinto a la obra, otro enfoque narrativo a partir de la perspectiva de la mujer o tratar temas como la aceptación de roles o la idea del canon de belleza y de la obsesión por la imagen corporal, del amor considerado hoy tóxico, de la cosificación en la pareja y del sexo en la sociedad actual:

Steiner señala que, pese a sentirse y ser libre, pese a ir de hombre en hombre, Carmen está encadenada al amor. Lo que sucede es que para Carmen –“mitad espejo, mitad sueño”- el amor es una sucesión de experiencias efímeras, breves -sean simultáneas o consecutivas-, siendo consciente -dice Steiner- de que los hombres que no tengan esa misma idea del amor -posesión y celos frente a libertad- la llevarán a la muerte (Hidalgo, 2016).

El arquetipo hispánico de Carmen es el de la mujer mítica que, merced a su poderío sexual, independencia económica –el trabajo en la fábrica de cigarros de Sevilla, en Bizet– y su anarquía vital, transgredía todas las convenciones sociales (Hernández de la Fuente, 2022).

Por otra parte, el mito encuentra espacio en el marco de la novela gráfica y, como recoge Martín:

la “Carmen” que el francés Prosper Mérimée creó en 1845 y la que Georges Bizet convirtió en ópera en 1875 se “revela” contra su propio creador de la mano del ilustrador Benjamin Lacombe, una “profunda feminista” que “atrapa” y seduce como las arañas a través de la tela de araña negra que teje por el libro [...].

Lacombe reconoce que en la actualidad es “profundamente necesario” la existencia de mujeres como Carmen, con “toda esa seducción y ansias de libertad”.

“En el fondo Carmen era una profunda feminista y a día de hoy estamos viviendo una especie de marcha atrás en lo que respecta a la condición de la mujer por motivos de índole religiosa o laboral. Carmen no hace más que encararse a los personajes masculinos huyendo de cualquier suerte de dominación, y es ella quien los domina”, confiesa (2017).

Otra iniciativa sería ofrecer a los alumnos, por tanto, este texto editado por Edelvives para que conozcan el mito desde una visión más adaptada a la modernidad que les rodea y puedan aprovecharlo como texto de lectura en sus situaciones de aprendizaje. Además, siguiendo la afirmación de Steiner de que Carmen es “descendiente de las mujeres vampiro de las baladas góticas” (García Gual, 2003: 86), resulta interesante porque podemos conectarlo con figuras de aquella literatura y con personajes que perviven en el imaginario popular y que están de moda como son las vampiras, llevadas al cine en la producción *The Brides* (Mulero, 2022), con personajes inspirados en las novias del *Drácula*, de *Bram Stoker* (*Bram Stoker's Dracula*) (Coppola, 1992), como una potente vindicación de la proyección femenina del mito y de su alcance hoy día. Los vampiros constituyen uno de los mitos más explotados por la industria del cine, del cómic y de los videojuegos, este último “el fenómeno cultural más importante de nuestra era” (Morla y Vaz, 2023), lo que también puede suponer la puesta en escena de juegos de rol sobre estos personajes en el ámbito de secundaria, como la que desarrolla la profesora Flores Martín (@rolenvillafriki), con el uso de videojuegos en las clases como parte de la metodología del Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ), como el medieval *Aquelarre*, estrategia didáctica y dinamizadora de gran utilidad para integrar la realidad del aula con la normalidad y el espacio de ocio del alumnado, al igual que la Simulación Global (García-Carbonell y Watts, 2007)<sup>2</sup>. Juegos de este tipo pueden dar lugar a

---

<sup>2</sup> Sobre el videojuego como proyecto académico, véase Barrientos Bueno y Navarrete-Cardero (2012).

ricos debates sobre, por ejemplo, los sesgos lingüísticos<sup>3</sup> o el posible sexismo en estos formatos y su impacto, así como propiciar un enfoque intertextual.

De la misma manera, el carácter brujeril de Carmen se presta a ponerlo en relación con otro personaje estrella de la literatura española como es Celestina y trazar un marco temporal de la evolución del mito de la bruja, con una perspectiva incluso que puede proyectarse al propio contexto histórico de manera interdisciplinar. Otros personajes con los que podría conectarse dentro también de estos paradigmas son el de Elizabeth Bathory, *La condesa sangrienta*, igualmente de actualidad por la película *The Countess* (Delpy, 2009), reestrenada en algunas plataformas en 2022, su aparición en un episodio de la segunda temporada de la serie *Lore* (Mahnke, 2017) y en la trama del videojuego *online* y *survival horror* en *Stay Alive* (Bell, 2006), entre otros cameos. Algunos acercamientos a su biografía sugieren el haber sido víctima de un complot no solo misógino, sino también político que empañó su figura (Güimil, 2020), por lo que puede propiciar una mesa redonda en el aula sobre el papel de la mujer en los círculos de poder.

Más producciones recientes sobre Carmen a las que podemos aludir son la *del coreógrafo Benjamin Millepied* (2022), en la que, a través de una reinención del mito, se aborda la problemática social de la inmigración al ritmo de la música de conocidos cantantes como Julieta Venegas, entre otros, y con *celebrities* como Rossy de Palma, Elsa Pataky, Paul Mescal o The D.O.C.; junto a ella, las del director Barrie Kosky (2016) o la versión más moderna de Carrie Cracknel (2024), “trasladando **la acción a la época moderna** y actualizando **temas totalmente actuales como la** violencia de género, las estructuras laborales abusivas y el deseo de romper los límites de la sociedad” (Culla, 2024).

Por último, a partir de la idea de que “Carmen estaba basada en un relato, entre lo popular y la crónica de sucesos” (Hernández de la Fuente, 2022), podríamos conectar su historia de forma diacrónica con aquella literatura del Siglo de Oro de relaciones

---

<sup>3</sup> Véase el proyecto de innovación *Consulta a las sabias* a cargo del profesor Joaquín José Martínez Sánchez.

de sucesos, ideal para aquellos alumnos procedentes de las titulaciones de Periodismo y Comunicación Audiovisual y donde tendrían cabida actividades del tipo documentales, reportajes, artículos de opinión, *biopics*, cortometrajes, etc.

### 3. LA REGENTA: DE VETUSTA AL AULA Y AL CÓMIC

Pasando a otro de los mitos femeninos más populares que se prestan a trasladarse al aula desde un enfoque didáctico y que más interés pueden suscitar entre el alumnado es el de La Regenta, aparte de la actualidad que ofrece en sí el conflicto de la célebre novela homónima de “Clarín” sobre los sentimientos, los valores, la educación, la sexualidad y la libertad de la mujer en un mundo de hombres. Para facilitar la lectura de una obra tan extensa, contamos *online* (a la carta en RTVE Archivo) no solo con la fantástica adaptación a miniserie de RTVE (Méndez-Leite, 1995), sino también con una traslación más actual y novedosa. En ese marco, una recomendación sería llevar al aula aquella versión de la novela que ha sido *marvelizada*, recuperando la estela de los dibujos de Isaac del Rivero y desde una original revisión en formato cómic de superhéroes de clásicos de la literatura (#ClásicosMarvelizados), entre ellos nuestra protagonista Ana Ozores. La cuenta alojada en X (anteriormente Twitter) conocida como El Viñetáculum del Doctor 79 (@Dr\_Seventinain) viene a elaborar una serie de portadas de obras imprescindibles de la literatura universal con un hilo que en este caso se hizo viral en 2022<sup>4</sup>.

Incluso podemos volver a relacionar a este personaje con los más aclamados por el público más joven como, de nuevo, los vampiros, a partir de prácticos materiales intertextuales como la novela corta de ciencia ficción de Adrián Carbayales con ilustración en portada de Xon de la Campa en Ediciones Radagast

---

<sup>4</sup> Otros títulos literarios que están disponibles entre los tuits de esta cuenta son *Fray Perico ¡y su borrico!*, *El Buscón*, *El cantar de Mio Cid*, *El sí de las niñas* y *El sí de las ninjas*, *Fuenteovejuna*, *Fortunata vs Jacinta*, *100 años de soledad*, *El Hobbit*, *Niebla*, *La Colmena*, *Pedro Páramo*, *La casa de Bernarda Alba*, *La casa de los espíritus*, *Libro de Buen Amor*, *El árbol de la ciencia*, *La vida es sueño*, *El monte de las ánimas*, *Cuento de Navidad*, etc., y otros personajes como King (Sancho) Panza.

*La Regenta contra Drácula* (2022), en una evocadora versión ficcional policíaca originalmente escrita en asturiano y luego traducida al español en la que Anita pasa a convertirse en agente secreta para preservar las viejas tradiciones ovetenses de las fiestas de su libertino antagonista Drácula, dando pie a que convivan dos mitos completamente distintos en un mismo lugar. Así se presenta en la sinopsis recogida en la página web de la editorial:

La Regenta no es una novela, es una mentira. Una mentira urdida por una organización secreta que intenta encubrir cualquier suceso paranormal y que empleó a su agente y escritor a sueldo Leopoldo Alas, nombre en clave “Clarín”, para no dejar rastro alguno de lo que en realidad sucedió en Vetusta en el otoño de 1882.

Ahora, gracias a la filtración de este documento, por fin podemos saber la verdad escondida tras aquella novela propagandística: que Drácula visitó Vetusta y La Regenta era la única agente secreta que podía poner fin a su orgía de sangre.

En esta novela no vas a encontrar únicamente el enfrentamiento físico entre los dos clásicos literarios sino, también, el alegórico entre dos formas de entender la literatura. ¿Podrá la honorable y siempre tradicional Vetusta permanecer impasible cuando vea a Drácula profanar sus principios más sagrados?

En la descripción se reta al lector a través de una serie de sugerentes invitaciones a imaginar contextos transmedia en el que interactúan y convergen perfectamente ambos personajes:

¿Te imaginas que Drácula visitase Vetusta en el otoño de 1882 y que únicamente la agente secreta “La Regenta” pudiese detenerlo? ¿Te imaginas que el enfrentamiento armado – cómo no – entre los dos gigantes literarios dejase un montón de sangre y cadáveres a su paso? ¿Te imaginas que el trabajo del agente especial Leopoldo Alas, nombre en clave “Clarín”, fuese el de escribir el libro “La Regenta” para ocultarlo todo? Deja de imaginar y pone a leer esta ida de pinza literaria que ha escrito Adrián Carbayales y que ha puesto patas arriba la literatura asturiana. Traducida desde el asturiano y llena de referencias frikis a películas, videojuegos, series, cómics y noveles de

ficción especulativa con bastante humor y todo lo necesario para pasarlo bien.

A este respecto, habría que facilitar textos como estos al alumnado para romper con la temida barrera del rechazo lector de obras clásicas y de la época en la que surgen y que puedan ser el punto de partida de investigaciones sobre este y otros mitos de manera diacrónica e interrelacional. Al igual que Carmen, La Regenta también es tendencia y se extrapola a otros recintos en “un perfecto ejercicio de sincronía” (Amón, 2023), ya que el año pasado la obra se llevó al Teatro Real en forma de ópera de cámara dieciochesca de la mano de una poderosa tríada de mujeres: Amelia Valcárcel (libreto), Marisa Manchado Torres (composición) y Bárbara Lluch (dirección escénica), junto a Jordi Francés (dirección musical). Si bien nos regala muchas concomitancias metaliterarias y audiovisuales, como recoge el número de *El Cultural* del 20 de octubre de 2023, con la protagonista ilustrada por Tomás Serrano en portada, se hace de una forma parcial. Este montaje supone “una producción lírica de muy alto voltaje”, pues según Fernández Guerra:

Hay una filiación feminista muy clara desde el origen del proyecto y la visión musical de Manchado entra de lleno en ello. Decía la compositora en una reciente entrevista que sus referencias más importantes eran las dos óperas de Alban Berg, *Wozzeck* y *Lulú*, y *Die Soldaten*, de Zimmermann en una ciudad cuartel del siglo XVIII. Son tres momentos culminantes de la destrucción de una mujer, salvo en *Wozzeck*, en donde la aniquilación de Marie es un drama colateral a la destrucción del pobre soldado Wozzeck. Pero es, sin duda, de *Die Soldaten* donde la referencia es más clara, el modo en que el entorno de hombres, desde el padre hasta los nobles que pululan por la ciudad cuartel que retrata Jacob Lenz destruyen a Marie (otra Marie). Es muy interesante que los personajes principales de esta Regenta operística vayan vestidos a lo siglo XVIII, mientras que el resto, reflejado por el coro, lo hagan en su época, finales del XIX e incluso la amiga de la infortunada Ana Ozores, Obdulia, aparezca como una buscona de nuestra época reciente. La idea está muy clara y funciona admirablemente, Ana Ozores, la Regenta, es en cierto modo todas las mujeres, al menos las más

desafortunadas de la tradición operística moderna. Es un grito de protesta necesario ante la cansina repetición de heroínas líricas siempre sacrificadas, siempre destruidas que lastran pesadamente la historia del arte lírico. También es interesante el dato de que Ozores es permanentemente vestida y vuelta a desvestir por dos criadas a la vista del público, como si fuera un monigote o un personaje prescindible en una historia en la que siempre ganan los seres despreciables que, ¡oh casualidad!, son siempre hombres. Este último dato me sirve para mencionar a otra mujer, Bárbara Lluich, directora de escena del montaje, que, no solo desnuda a la protagonista, también lo hace con un escenario desprovisto de rasgos y que traslada al espectador la forma de un infierno mental que es el verdadero teatro del drama de *La Regenta* (2023).

Ojeda, por su parte, define esta adaptación como la “historia de una ‘violación’ grupal decimonónica que sigue hiriendo hoy” (2023), lo que la conecta, nuevamente, con una problemática social y política desafortunadamente en auge.

#### 4. YERMA

El último de los mitos femeninos que creemos que dejaría más calado entre el alumnado no solo de universidad, sino también de secundaria es el de Yerma, pues podría dar mucho juego para poner de manifiesto la visión actual sobre la maternidad y los clichés sociales vigentes en comparación con el tiempo de la obra. De esta forma, tenemos la posibilidad de comentar en clase el montaje del Centro Dramático Nacional (CDN) por Juan Carlos Martel Bayod (2022) con la interpretación de la actriz María Hervás:

Clama por la vida y la libertad, más incluso que ser madre sobre todo es una mujer deseando ser libre y poder realizarse en esa libertad que en el siglo XX estaba muy coaccionada [...] La única opción para vivir era ser madre, ahora ya no, tenemos otras posibilidades de realizarnos<sup>5</sup>.

---

<sup>5</sup> Véase “María Hervás da vida a una nueva ‘Yerma’ en el CDN: ‘Clama por la vida y la libertad, más incluso que ser madre’”.



Resulta innovadora igualmente la adaptación libre y “sin una palabra de Lorca”, pero con las “de todas aquellas mujeres que hoy se enfrentan a la imposibilidad de tener descendencia”, desde esa valiosa lectura social, contemporánea y feminista del texto en la *Yerma* de La Dramática Errante de 2021 (con nuevo estreno previsto para el 8 de febrero de 2024 en el Teatro Fernán Gómez Centro Cultural de la Villa de Madrid). La compañía lleva a su espectáculo “varios temas que merecen ser revisados y que ubicados hoy en día multiplican el espectro de problemáticas que planteaba Lorca en su *Yerma* original” y se plantea “una búsqueda de una nueva adaptación y dramaturgia”, “un lenguaje escénico que convive con una propuesta artística plástica en directo y romper con los tabúes y sacar a la esfera pública una reflexión que miles de mujeres esconden por vergüenza”. Ane Pikaza se mete en la piel de la protagonista, “una prestigiosa artista”, “pareja de un exitoso hombre de negocios”, por cuya interpretación fue nominada como Mejor Actriz en la XXVI edición de los Premios Max de las Artes Escénicas 2023:

Su hermana, una mujer atropellada por la vida que vive una maternidad no deseada. Su madre, esa persona que nunca la abrazó. Y su ex, alguien con quien ser madre fue una posibilidad. [...]. Porque son muchas, aunque nadie hable de ellas. Y son como ella: mujeres exitosas en sus trabajos, mujeres normales, independientes, con sus parejas, su aparente empoderamiento, sus sueños y un único deseo no concedido: el de la maternidad. Su versión feminista nunca le dejó plantearse que a partir de cierta edad era difícil concebir y ahora la presión no para de crecer, y ella quiere algo que nunca quiso, algo que plantea un conflicto biológico y emocional ineludible. Eso es esta *Yerma*, esa mujer donde lo natural y bello se vuelve obsesivo y doloroso. Esa mujer donde el Deseo es capaz de llevarse por delante el amor [...]. La fertilidad de la mujer comienza a descender a los 35 años, y cae en picado a partir de los 38, incluso mes a mes. Aparece así una división entre la conocida como edad reproductiva biológica y la llamada edad reproductiva social. En

una época en la que las clínicas de fertilidad se multiplican sin duda hay un problema de fondo que conduce al Lorca original<sup>6</sup>.

Finalmente, si retomamos el uso de los videojuegos en el aula, la obra de Lorca también está siendo objeto de una prometedora recreación lúdica con *Aurora (Dawn Poet)*, el primero inspirado en el universo del autor —aún en fase de reproducción—, por parte de Borja Vaz, crítico de videojuegos en *El Cultural*, Jesús Torres, director de la compañía teatral El Aedo, la *startup* andaluza Yellow Jacket y el ilustrador Carlos Brayda. El juego se ambienta en la etapa vital del poeta tras su llegada a Nueva York y, mediante una serie de puzzles, misterios y procesos de relectura y reescritura, el *gamer* debe “descubrir por qué cambia de mentalidad tan bruscamente el autor granadino” (Morilla, 2023):

“Yo quiero acercar a Lorca a aquellos que ni siquiera saben que Lorca existe”, ha dicho Torres, parafraseando aquella cita de Lorca que decía “Quiero acercar el teatro a aquellos que no saben que el teatro existe” [...]. Buscan acercar los juegos culturales a una audiencia más joven y que traten temas de diversidad. “Los videojuegos presentan hoy en día una oportunidad para conectar con nuevas audiencias que quizás desconozcan nuestro legado literario”, dice Borja Vaz (Morilla, 2023).

## 5. CONCLUSIONES

A través de estos mitos, sus revitalizaciones y, en ocasiones, subversiones, hemos intentado transmitir que es posible acercar la literatura al mundo del alumnado sea cual sea su generación y educarle no solo en habilidades lectoras o conceptuales, sino también en igualdad y en todo momento en relación con su imaginario y con otras disciplinas artísticas. La comparación y el contraste de los textos originales con sus versiones y adaptaciones respectivas consideramos que fomenta una educación transversal y transmedial, a la vez que alentadora. Llevar a cabo reelaboraciones y analizar la readaptación de los mitos incluso desde su presencia en otros géneros literarios (Duffy, 1999) nos

---

<sup>6</sup> Véase “El Fernán Gómez acoge el estreno en Madrid de ‘Yerma’ de La Dramática Errante”.

permite, así, dialogar con el presente, obtener una imagen y recepción actuales de cada mito femenino, conocer qué mensajes proyectan a nuestro alumnado y si son capaces de romper con ciertas ideas y concepciones más superficiales, a la vez que dar voz propia y eterna a estas féminas *insurgentes* en nuestras aulas.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMÓN, Rubén (27 de octubre de 2023). “‘La Regenta’ ya es una ópera (y un acontecimiento)”. *El Confidencial*. Recuperado de [https://www.elconfidencial.com/cultura/2023-10-27/la-regenta-ya-es-una-opera-y-un-acontecimiento\\_3761796/](https://www.elconfidencial.com/cultura/2023-10-27/la-regenta-ya-es-una-opera-y-un-acontecimiento_3761796/) [Fecha de consultación: 01/11/2023]
- BACH, Ana María (coord.) (2015). *Para una didáctica con perspectiva de género*. Buenos Aires: Miño y Dávila Editores-UNSAM Edita.
- BARRIENTOS BUENO, Mónica y NAVARRETE-CARDERO, José Luis (2012). “Aula de videojuegos, un proyecto académico”. *Estudios sobre el mensaje periodístico*, Extra 18 (1), pp. 111-119. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/ESMP/article/view/40906/39166> [Fecha de consultación: 21/12/2023]
- BUENAPOSADA, María (22 de abril de 2020). “La historia de una novela misógina reconvertida en un símbolo feminista”. *Cultura Joven*. Recuperado de <https://www.culturajoven.es/critica-carmen-prospermerimee/> [Fecha de consultación: 06/01/2024]
- CARBAYALES, Adrián (2022). *La Regenta contra Drácula*. Oviedo: Ediciones Radagast.
- CULLA, Jorge (21 de enero de 2024). “La nueva ‘Carmen’ del Met, en directo en Cine Yelmo”. *Ópera Actual*. Recuperado de <https://www.operaactual.com/noticia/la-nueva-carmen-del-met-en-directo-en-cine-yelmo/> [Fecha de consultación: 21/01/2024]
- DE VEGA LÓPEZ, Julio (2006). “La Carmen de Merimée-Bizet: un arquetipo femenino en el universo flamenco”. *Revista La Flamenca*, 16. Recuperado de <https://www.revistalaflamenca.com/investigacion-la-carmen-de-merimee-bizet-un-arquetipo-femenino-en-el-universo->

- flamenco%C2%AC%C2%A5/ [Fecha de consultación: 22/01/2024]
- DIEZMARTÍNEZ, Ernesto (13 de julio de 2023). “Todas las Carmen”, *Letras Libres*. Recuperado de <https://letraslibres.com/cine-tv/ernesto-diezmartinez-carmen-versiones-cinematograficas/> [Fecha de consultación: 06/01/2024]
- DUFFY, Carol Ann (1999). *The World's Wife*. Londres: Picador.
- “El Fernán Gómez acoge el estreno en Madrid de ‘Yerma’ de La Dramática Errante” (27 de enero de 2024). *Gacetín Madrid*.
- FERNÁNDEZ GUERRA, Jorge (25 de octubre de 2023), “La ópera de ‘La Regenta’: una producción lírica de muy alto voltaje”. *El País*. Recuperado de <https://elpais.com/cultura/2023-10-25/la-opera-de-la-regenta-una-produccion-lirica-de-muy-alto-voltaje.html> [Fecha de consultación: 27/10/2023]
- GARCÍA-CARBONELL, Amparo y WATTS, Frances (2007). “Perspectiva histórica de simulación y juego como estrategia docente: de la guerra al aula de lenguas para fines específicos”. *Ibérica. Revista de la Asociación Europea de Lenguas para Fines Específicos (AELFE)*, 13, pp. 65-84. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/2870/287024022004.pdf> [Fecha de consultación: 06/01/2024]
- GARCÍA GUAL, Carlos (2003). *Diccionario de mitos*. Madrid: Siglo XXI de España Editores.
- GÜIMIL, Eva (7 de agosto de 2020). “La Condesa Sangrienta: ¿la mayor asesina de la historia o la enésima injusticia histórica para deslegitimar a una mujer poderosa?” *Vanity Fair*. Recuperado de <https://www.revistavanityfair.es/poder/articulos/isabel-bathory-condesa-sangrienta-asesina-mujeres/46206> [Fecha de consultación: 04/10/2023]
- HERNÁNDEZ DE LA FUENTE, David (24 de octubre de 2022). “Carmen, la gitana que fue reina y libre gracias a su pasión”. *La Razón*. Recuperado de <https://www.larazon.es/cultura/20221024/bse5yzwxeuuzfs6o3q5zbd2ce.html> [Fecha de consultación: 24/10/2023]
- HIDALGO, Manuel (21 de mayo de 2016). “Un mito español”. *El Mundo*. Recuperado de

- <https://www.elmundo.es/cultura/2016/05/21/573f431a468aeb0e408b4610.html> [Fecha de consultación: 05/01/2024]
- “María Hervás da vida a una nueva ‘Yerma’ en el CDN: ‘Clama por la vida y la libertad, más incluso que ser madre’” (11 de enero de 2023). *EuropaPress*.
- MARTÍN, Pilar (28 de noviembre de 2017). “Lacombe resucita el mito de Carmen, una ‘profunda feminista’”. *Málaga Hoy*. Recuperado de [https://www.malagahoy.es/ocio/Lacombe-resucita-Carmen-profunda-feminista\\_0\\_1195080822.html](https://www.malagahoy.es/ocio/Lacombe-resucita-Carmen-profunda-feminista_0_1195080822.html) [Fecha de consultación: 31/12/2023]
- MARTÍNEZ NAVARRO, María del Rosario (mayo de 2023). “De *femme fatale* a icono feminista: la imagen de Margarita de Valois en la cultura popular contemporánea”. En C. Duraccio (Directora), *XX Congreso Internacional Grupo de investigación Escritoras y Escrituras “Humanismo en femenino: ética y escritura”*, Universidad de Sevilla, España.
- MARTÍNEZ NAVARRO, María del Rosario (octubre de 2023). “Presencia y recepción de mitos literarios femeninos en la música contemporánea”. En C. Marías y A. Portela (Directores), *V Seminario Internacional de PoeMAS “La Lengua y la Lira. Poesía en los discursos musicales de los siglos XX y XXI”*, Universidad de Sevilla, España. Disponible en <https://www.youtube.com/watch?v=mB9PRoF8pSU&t=2753s>
- MARTÍNEZ NAVARRO, María del Rosario (2023). “Carmen: de la fábrica de tabacos al cine y a la cultura *pop*”. *Versión Original 30 aniversario*, 330 (ejemplar dedicado a Sevilla), pp. 54-57.
- MÉRIMÉE, Prosper (2006). *Carmen*. Madrid: Alianza.
- MORILLA, Raúl (5 de junio de 2023). “‘Aurora’, el primer videojuego ambientado en el universo de Federico García Lorca”. *La Opinión de Málaga*. Recuperado de <https://www.laopiniondemalaga.es/culturaespectaculos/2023/06/05/presentacion-primer-videojuego-ambientado-universo-lorca-88321906.html> [Fecha de consultación: 14/07/2023]
- MORLA, Jorge y VAZ, Borja (2023). *El siglo de los videojuegos*. Barcelona: Arpa Editores.
- OJEDA, Alberto (23 de octubre de 2023). “‘La Regenta’ en la ópera: historia de una ‘violación’ grupal decimonónica que

- sigue hiriendo hoy”. *El Cultural*. Recuperado de [https://www.lespanol.com/el-cultural/escenarios/opera/20231023/regenta-opera-historia-violacion-grupal-decimononica-sigue-hiriendo-hoy/803420010\\_0.html](https://www.lespanol.com/el-cultural/escenarios/opera/20231023/regenta-opera-historia-violacion-grupal-decimononica-sigue-hiriendo-hoy/803420010_0.html) [Fecha de consultación: 30/10/2023]
- ROLDÁN, Juan José (30 de mayo de 2021), “Carmen de Bieito, que no la de Mérimée”. *El Correo de Andalucía*. Recuperado de <https://elcorreoweb.es/cultura/carmen-de-bieito-que-no-la-de-merimee-YA7323643> [Fecha de consultación: 14/04/2023]
- RUÍZ MANTILLA, Jesús (8 de octubre de 2017). “‘Carmen’ deja los tópicos y habla de la violencia machista”. *El País*. Recuperado de [https://elpais.com/cultura/2017/10/08/actualidad/1507448027\\_251195.html](https://elpais.com/cultura/2017/10/08/actualidad/1507448027_251195.html) [Fecha de consultación: 21/01/2024]
- UTRERA MACÍAS, Rafael y GUARINOS, Virginia (coords.) (2010). *Carmen global. El mito en las artes y los medios audiovisuales*. Sevilla: Universidad de Sevilla.
- VAÍLLO, María (2016). “La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación de los materiales didácticos?”, *Tendencias Pedagógicas*, 27, pp. 97-124. Recuperado de <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3002> [Fecha de consultación: 30/10/2023]
- VLEMING, Ignacio (13 de octubre de 2014). “Carmen, versión española”. *Bloggin’ Madrid*. Recuperado de <https://blog.esmadrid.com/blog/es/2014/10/13/carmen-version-espanola/> [Fecha de consultación: 07/10/2023]

# LAS MUJERES COMO TRANSMISORAS DE LA LITERATURA ORAL: EJEMPLO DE CASO

## WOMEN AS TRANSMITTERS OF ORAL LITERATURE: STUDY CASE

Rocío ROJAS-MARCOS ALBERT  
*Universidad de Sevilla*

### *Resumen*

Durante el curso académico 2022-2023, a lo largo de las clases de Dialecto magrebí 2, en el Grado de Estudios árabes e islámicos, llevamos a cabo una actividad enfocada al aprendizaje de esta lengua eminentemente oral basado en la grabación y subtitulación de cancioncillas tradicionales marroquíes a través de los que aprendíamos dicha lengua marroquí mientras poníamos en valor la labor fundamental de las mujeres como trasmisoras de la herencia cultural del país magrebí gracias de esa literatura oral, patrimonio del acervo cultural en las cuencas del Mediterráneo y que suele estar vinculado a la relación materno-filial y al aprendizaje de las lenguas maternas, en este caso el dialecto marroquí, conocido como Dariya.

*Palabras clave:* Herencia cultural; Literatura oral; Mujer; Dariya.  
Subtítulos

### *Abstract*

Throughout the previous academic year 2022-2023, during the Maghrebi Dialect 2 classes, as part of the Arabic and Islamic Studies Degree, we carried out an activity focused on learning this eminently oral language based on the recording and subtitling of traditional Moroccan songs through whom we learned this language while valuing the fundamental work of women as transmitters of the cultural heritage of the Maghreb country thanks to this oral literature, heritage of the cultural heritage in

the Mediterranean basins, usually linked to the mother-child relationship and the learning of mother tongues, in this case the Moroccan dialect, known as Dariya

Keywords: Cultural heritage; Oral Literature; Women; Dariya.  
Subtitles.

## 1. INTRODUCCIÓN

La propuesta de estos párrafos surge a partir de una actividad puesta en marcha durante el curso académico 2022-2023 en la asignatura Dialectos magrebíes 2, del Grado en Estudios árabes e islámicos de la Universidad de Sevilla. Se trata de una asignatura optativa del segundo cuatrimestre de cuarto curso, por lo que el número de alumnos suele ser muy reducido y en los últimos años en torno al 90% de los matriculados eran estudiantes hijos de marroquíes para los que el dialecto marroquí, el Dariya de Marruecos, es lengua materna, por tanto, ante esta situación singular debía encontrar un planteamiento para las clases que sacase partido de esa realidad, pues si el 90% de los alumnos son nativos en la lengua impartida resultaba un sinsentido impartir unas clases en las que siguiéramos unos manuales preparados para hispanoparlantes.

Teniendo esto en cuenta, pero sin olvidar ese 10% del alumnado que no era dariya parlante, optamos por un planteamiento de clases en el que durante las primeras semanas estudiamos vocabulario que después necesitaríamos para poner en marcha el proyecto que a continuación voy a pasar a detallar. Así pues, tras ese periodo de aprendizaje de vocabulario, expresiones y otras estructuras gramaticales que durante el primer cuatrimestre (Dialectos magrebíes 1) no habíamos estudiado empezamos con el proyecto aludido.

Enmarcado en el Proyecto de Innovación Docente *Subtitulación plurilingüe en el aula: Amara Subtitles aplicado a contenidos literarios*<sup>1</sup> del que había entrado a formar parte junto a un equipo de compañeras docentes de la Universidad de Extremadura, resultó una propuesta inmejorable para solventar la

---

<sup>1</sup> Proyecto de innovación docente organizado por el Servicio de Orientación y Formación Docente de la Universidad de Extremadura. Convocatoria de Acciones de Innovación Docente 2022-23.



idiosincrasia particular de esta asignatura. El objetivo de emplear la subtítulos de videos como recurso de innovación docente permite utilizar en el aula recursos adaptados a las nuevas tecnologías y desarrollar las distintas competencias de aprendizaje de una lengua en el mismo proyecto. Al estar diseñado para ser aplicado a textos literarios había que elegir qué textos íbamos a emplear y ahí encontramos lo que podría haber sido el primer escollo, pero que resultó ser la clave a la hora de tomar la decisión de poner en práctica esta actividad.

La cuestión que se plantaba es la siguiente: en Marruecos la situación de complejidad lingüística hace que la diglosia sea una realidad cotidiana. En todo el país coexisten diversas lenguas; las distintas lenguas beréberes, el Dariya, dialecto del árabe, con sus variantes entre el norte y el sur, *grosso modo*, y el árabe fusha, o clásico, por lo que los marroquíes están habituados a realizar un cambio de registro en función de la circunstancia, estableciendo la diferencia entre las lenguas maternas: amazigh o dariya, frente al árabe normalizado o Fusha que se mantienen en el ámbito escrito y restringido a situaciones estrictamente oficiales (Laroui, 2011: 57). Además, es imprescindible tener en cuenta que esta diferencia se aplica también al registro escrito de la misma, pues el dialecto no tiene un sistema de escritura consensuado ni normalizado. Los intentos a lo largo de las décadas han sido diversos, pero las reticencias a establecer un sistema de escritura unificado hacen que no se adopte un criterio. Debido a esta situación los dariya parlantes, es decir todos los marroquíes, pues prácticamente todos, incluso los beréberes hablan este dialecto, no tienen un sistema de escritura para su lengua materna y deben optar por el alifato o el alfabeto latino de forma indistinta según las ocasiones. Con la aparición de las redes sociales y el incremento inmenso del uso de estos medios para la comunicación cotidiana se ha apreciado un enorme aumento de los textos escritos en dariya, pues se impone un modo de comunicación caracterizado por la rapidez y la economía del lenguaje para el que el árabe clásico es, a todas luces, demasiado complejo desde un aspecto gramatical y retórico, de ahí que en esos mensajes se opte siempre por emplear el dialecto, es decir, el habla cotidiana. En este caso, para escribir el dialecto marroquí se ha impuesto el sistema llamado Arabizi un método de escritura

que intercala letras del alfabeto latino con números para representar aquellos fonemas característicos del árabe para lo que no hay consonante correspondiente, como por ejemplo el número 3 para la letra ع o el 7 para la letra ح.

Como consecuencia de esta cuestión se nos planteaba en nuestro proyecto un asunto directamente relacionado, pues la actividad consistía en un ejercicio de subtitulación de textos literarios para el aprendizaje de la lengua, pero en dariya nos procuraba la dificultad de encontrar dichos textos, pues son muy escasos, tal vez algunos diálogos intercalados en ciertas novelas<sup>2</sup>. Pero, por otro lado, nos brindaba la oportunidad de trabajar con la literatura oral que sí está es su mayoría relatada en lenguas dialectales. Fue así como propusimos que el material con el que íbamos a trabajar para poner en marcha el proyecto serían poemillas o breves canciones que recordasen de su infancia.

## 2. LITERATURA ORAL PATRIMONIO DE LAS MUJERES

Es bien sabido que a lo largo de la historia las mujeres hemos sido las trasmisoras de la cultura y las costumbres culturales arraigadas en cada sociedad. Como si de guardianas de una memoria arcaica se tratase, a través de la educación y el cuidado de los hijos se han ido generando unas cadenas de transmisión que, unidas a la lengua materna, nos brindan todo un universo cultural sobre el que vamos cabalgando, pues, tal como explica Blanco García “La transmisión cultural es necesaria porque nacemos en un mundo que ya existe (...) A través de la educación asumimos la responsabilidad de la continuidad del mundo que solo es posible con la aportación de lo nuevo” (2008: 12). Y en ese *nuevo* radica la importancia de los avances diarios, cotidianos o trascendentes que cada una de nosotras debe hacer a lo largo de su vida. A partir de esa necesaria transmisión cultural realizada por las mujeres, es desde la que debemos esforzarnos en fomentar la educación de la igualdad y el respeto que necesita convertirse

---

<sup>2</sup> Mohamed Chukri sería uno de los pioneros autores marroquíes en la inclusión de fragmentos en esta lengua. Igualmente, Mohamed Berrada, entre otros apostarían por introducir diálogos en dariya como ejercicio de experimentación literaria en las décadas de los 60 en adelante.

en esencial en nuestra sociedad a estas alturas del siglo XXI. Extraordinarios ejemplo de esta labor podemos encontrarla en la recopilación de cuentos rifeños realizado por Zoubida Boughaba (2003) y en los trabajos realizados por la profesora López Enamorado.

Ahora bien, esta realidad tiene también la otra perspectiva como reverso de la moneda y es que tradicionalmente muchas de estas transmisiones culturales han servido para dar legitimidad y continuidad a sistemas patriarcales arraigados, pues la lengua y la cultura están íntimamente ligadas y reflejan las experiencias y formas de ver el mundo que tienen sus hablantes; La identidad individual y colectiva de los hablantes de una lengua está en conexión directa con lo aprendido desde la infancia, de ahí la importancia de que desde temprana edad se comience con una educación que no tienda a lo que Da Cuha definía en referencia a los diseños curriculares, pero que puede ser perfectamente aplicable a la situación que tratamos: “en los que se destacan fundamentalmente los silencios y las ausencias que tiñen y vician imperceptiblemente de un componente de violencia sexista, étnica y/o de clases que se convierte en insoslayable” (2015: 154). Ese debe ser el objetivo, lograr que a partir de una transmisión cultural que logre mantener las raíces culturales de cada individuo, seamos capaces de solventar las dificultades sexistas, étnicas o de clases.

Bajo la luz de lo que acabos de plantear, resulta interesante analizar también la propuesta realizada, pues daba cabida en el aula de una asignatura universitaria a las canciones tradicionales que las madres de las alumnas (en este caso eran mayoritariamente mujeres las que asistían a clase) les habían enseñado siendo niñas. Se establecía así una conexión entre su mundo familiar, la cultura heredada de sus mayores y el aprendizaje universitario. Podían ver como se derrumbaba la barrera que separaba ambos mundos y se podía aprender y crecer desde el enriquecimiento mutuo nacido de las relaciones que establecimos entre su mundo privado, ese que arraigaba a estas alumnas con su ámbito familiar y el espacio público y de crecimiento que suponen las aulas universitarias.

### 3. PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE *SUBTITULACIÓN PLURILINGÜE EN EL AULA: AMARA SUBTITLES APLICADO A CONTENIDOS LITERARIOS*

Llegados a este punto solo faltaba poner en marcha el proyecto. Las fases de trabajo que hemos realizado han sido las siguientes:

En primer lugar, debimos aprender a manejar el programa de subtitulación y los distintos pasos que debíamos seguir. El proyecto en el que estábamos participando proponía utilizar el programa Amara Subtitles. Dedicamos una sesión de clase a aprender a manejar el programa y las distintas fases de trabajo que debíamos realizar y que fueron las que marcaron el ritmo desempañado a continuación.

A continuación, para elegir la cancioncilla infantil o poema que sobre el que íbamos a trabajar, la libertad de elección recayó en las alumnas, pues parte del interés del proyecto, tal como hemos planteado, consistía en recuperar algunas de esas canciones tradicionales de su infancia. Finalmente, el tiempo que tuvimos durante el curso impuso que trabajásemos sobre tres cancioncillas, así que hemos realizados tres vídeos. El primero, *Uahed yuy, tlata*, se trata de un breve poemilla, más sencillo ya que suponía comenzar a manejar el programa de subtitulación. En el segundo de ellos, la canción tradicional *Tikshbila*, fue una propuesta hecha por una alumna, porque le recordaba a las canciones que cantaban en el coche cuando iban de viaje. Propuso además encargarse de investigar el origen de esta canción tan conocida en Marruecos, contextualizándola para comprender la importancia de la misma en la tradición oral, pues como ella misma explicó en clase, durante los partidos del fútbol del pasado Mundial de Qatar (diciembre 2022), cuando la selección marroquí llegó a semifinales y quedó cuarto en la clasificación general, bastaba con entonar las primeras notas de esta canción para que un coro de voces continuase y así saber dónde había un *verdadero marroquí*.

El tercero de los videos subtulado tuvo un paso previo añadido que sirvió para trabajar la competencia de comprensión auditiva de la lengua. Al saber de la actividad que estábamos llevando a cabo la traductora Malika Embarek, quiso enviarnos

un audio con su canción infantil preferida y a partir de esa grabación los alumnos fueron escribiendo la letra de lo que íbamos escuchando. A continuación, tuvimos que traducirlo y comprobar que efectivamente correspondía con la explicación que Embarek también nos había enviado en audio aparte y habíamos reservado sin escuchar hasta tener realizado el trabajo anterior.

Una vez seleccionados los textos, los subtítulos iban a estar escritos en español, y en dariya, pero en esta segunda opción tendríamos una versión escrita empleado el alfabeto latino y otra empleando el alfabeto árabe. Se planteaba entonces el problema principal en este trabajo, cómo escribir esos subtítulos, pues, tal como indicábamos en la introducción, el dariya es una lengua que no tiene un registro escrito normalizado.

Tuvimos que tomar una decisión acerca de qué sistema de transcripciones íbamos a emplear. En los manuales de aprendizaje para hispanohablantes hay dos sistemas de transcripción que son los más habituales, utilizando el alfabeto latino, y uno siguiendo el uso del alifato árabe. Se trata de los métodos *¡Habla árabe marroquí!* y *Gramática de árabe marroquí para hispanohablantes*, de Bárbara Herrero Muñoz-Cobo, y *Curso de árabe marroquí (Diálogos, gramática, ejercicios, glosario y bibliografía)* de Francisco Moscoso García, por un lado y el método *Bchuiya, Bchuiya*, obra conjunta realizada por Francisco Moscoso García, Nadi Hamdi Nouaouri Izrelli y Oscar Rodríguez García. Este método emplea únicamente el alifato.

Finalmente, la decisión fue hacerlo intentando mantener la lectura lo más cercana posible a la fonética española y eliminando signos y marcas que necesiten un conocimiento previo de las normas estandarizadas de transcripción del árabe. Esta decisión vino marcada porque entendimos que si estos vídeos fuesen para divulgación para que cualquier que viese el vídeo pudiese seguir los subtítulos sin problema, no podían tener signos o marcas que no supiesen interpretar. Por tanto, hicimos nuestro propio modelo de transcripción eliminando aquellas marcas diacríticas que se emplean en las normas de transcripción del árabe y asimilando diversos fonemas a un solo grafema ya que el dialecto marroquí así lo hace.

Otra cuestión sobre la que debimos tomar una decisión fue acerca de cómo escribir utilizando el árabe para los subtítulos. Optamos por vocalizar plenamente los textos. El árabe fushá no se escribe con vocales, las consonantes son suficientes para leer un texto. Tan solo el Corán tiene la escritura plena para que no exista ninguna posibilidad de error en la lectura y por tanto en la interpretación del texto sagrado. Esto puede darse porque la lengua árabe sigue un sistema generativo a partir de esquemas fijos de palabras desde una raíz triconsonántica que aporta el campo semántico en torno al que se irá creando el vocabulario. De este modo, una palabra que responda a un esquema de participio pasivo, por ejemplo, siempre se vocalizará de la misma manera. Ahora bien, esto no ocurre así en el dialecto marroquí. Muchas palabras que en origen provienen del árabe, han quedado en el dialecto después de haber sufrido una evolución fonética importante desde el árabe clásico, otras son préstamos del español o del francés y otras tantas son vocabulario propio que no responde a ningún esquema del árabe. Por tanto, escribir solo las consonantes de una palabra del dariya, si no se conocen previamente la palabra, hace que sea imposible leerla, o que las opciones que podamos tener sean bastantes en función de donde coloquemos o dejemos de colocar cada una de las vocales o los sukunes, ausencia de vocal, tan característicos del árabe marroquí. Ante esta cuestión, siguiendo la misma idea de que los subtítulos debían estar hechos para que cualquiera con acceso al video pudiese leerlos, optamos por la vocalización plena de todas las palabras.

Tras trabajar en esta fase de escritura y traducción de todos los subtítulos fuimos grabando los vídeos en los que una de las alumnas voluntariamente se ofreció a cantar las cancioncillas elegidas. Dedicamos varias sesiones de clase a este proceso hasta que las grabaciones quedaron correctas, bien de sonido y claras. Subimos los videos grabados al canal privado de YouTube creado exprofeso para este proyecto. Un canal al que solo tienen acceso aquellas personas autorizadas o con las que compartamos el enlace.

Necesitábamos que los vídeos estuviesen ahí alojados porque el programa de subtitulación Amara solo aceptaba enlaces URL para trabajar sobre ellos. Realizamos la subtitulación de los

vídeos que resultó un trabajo interesante y de cierta dificultad que radicaba en casar los tiempos entre el audio y el texto en segundos y fue una tarea muy trabajosa hasta lograr que el ritmo fuese preciso.

#### 4- TEXTOS, TRANSCRIPCIONES Y TRADUCCIONES

El primer poema “Uahed, yuy, tlata”. Se trata de unos versillos infantiles utilizados en los juegos. Encontramos una versión en el libro infantil *A la sombra del Olivo*, pero algunos versos variaban respecto a lo que las alumnas cantaban y optamos por la versión más conocida:

##### Subtítulos en dariya

وَاحِدٌ جُوجٌ ثَلَاثَةٌ	Uahed, yuy, tlata
بَا مِشَا لِسْبَاتَا	Ba msha li-Sbata
شَرَّ لِيَا قَمِيجَةَ	Shrá liya Qamiya
أَنَا وَ أَخْتِي خَدِيجَةَ	Ana u-jtii Jadiya
خَدِيجَةَ خَدِيجَةَ	Jadiya, Jadiya
طَالَعَةَ لِيبِيرُو	talaa li-lbiru
كَتَشْرَبُ السِّيرُو	ka-tshrab es-siru
التَّعْنَاعُ وَ الشَّيْبَةَ	an-na'na' u-shshiba
السُّكْرُ لِلْخَلِيفَةِ	as-sukkar li-ljalifa
وَاحِدٌ جُوجٌ ثَلَاثَةٌ	uahed, yuy, tlata

##### Subtítulos en español

Un, dos, tres

mi padre fue a Ceuta

compró una camisa  
a mí y a mi hermana Jadiya  
Jadiya Jadiya.  
Sube al despacho  
bebiendo sirope  
hierbabuena, ajenjo  
azúcar al califa.  
Un, dos, tres

La segunda canción elegida fue la propuesta por la alumna a la que anteriormente hicimos referencia. Se trata de una canción popular marroquí muy conocida. La letra cuenta el lamento de los moriscos expulsados de al-Andalus y sus esperanzas por volver. Suele cantarse en todas las fiestas y celebraciones, casi como un himno, pero como la propia alumna reconoció, a pesar de haber escuchado a su madre y otras familiares entonar esta canción cientos de veces no se había parado a entender el contenido de la letra hasta que tuvo que hacerlo para esta actividad de clase. Fue entonces cuando nos propuso comenzar el vídeo con una breve introducción acerca de la canción y su significado desde el pasado hasta las escenas de hacía unos meses celebrado los goles de la selección marroquí durante el mundial de fútbol.

#### Subtítulos en dariya

Tikshbila Tiuliula	تكشبيلا توليولة
Ma qatluni uma hayauni	ما قتلوني ما حياوني
Dak l-Kas elli ‘atauni	داك الكاس اللي عطاوني
Al-hrami maimoutchi	الحرامي ما يموتشي
Yat jbaru fil kutchi	جات خيارو في الكوتشي



## Subtítulos en español

Al camino de Sevilla

volveremos

ni me mataron ni me dejaron vivir

Esa copa que me dieron

el enemigo se vengó

en carro llegaron las noticias

Por último, la tercera de las canciones seleccionadas fue la propuesta por la traductora Malika Embarek. Nos contó que se trataba de una cancioncilla que ella solía cantar cuando saltaba a la comba de niña en las calles de Tetuán. Embarek es especialista en literatura franco marroquí, recibió Premio Nacional a la Obra de un Traductor en 2017. Tal como hemos explicado nos envió dos audios, en el primero de ellos cantaba la canción completa y en el siguiente iba explicando lo que significaba cada uno de los versos, no se trataba de una traducción exacta sino una interpretación, de ahí que nuestra labor fuese primero escuchar la canción, que no conocemos, transcribir lo que cantaba y a continuación entenderla y traducirla. Teníamos finalmente el segundo audio para comprobar que habíamos realizado correctamente el trabajo.

## Subtítulos en dariya

ا بَلَّارَجْ طاقْ طاقْ

A bellarȳ taq taq

خَلَّا ولادوا في الطَّبِقْ

Jalla ualadu fi-ttbaq

مَشَى يصْطَاذْ الحَجَلْ

Msha yastad l-hÿel

و ضَرَبَ الرَّجُلُ فِي الرَّجْلِ	u drab rÿel fi rÿel
ا اُخْتِي عَائِشَةَ	jtiti Aisha
عُطِنِي صَبِيْعَةَ دُ الْعَسَلِ	‘atini sbi’ a d l-‘asal
بَاشْ نَدَاوِي هَادُ الرَّجْلِ	bash ndawi had rÿel
حَيْطُ أَخْضَرَ وَ حَيْطُ أَصْفَرَ	jayt jdar w jayt sfar
و حَيْطُ مَعْمَرُ بِالْجَوْهَرِ	u-jayt m’ammar b l-ÿawhar

### Subtítulos en español

La cigüeña taq taq  
dejó a sus hijos en el nido  
y se fue a cazar perdices  
y se golpeó una pata con otra.  
Hermana Aisha  
dame un dedito de miel  
para curarle la pata  
un hilo verde, un hilo amarillo  
y un hilo ensartado en perlas

### 5- CONCLUSIONES

Como conclusión final acerca de la puesta en marcha de este proyecto de innovación docente, puedo asegurar que ha sido fructífero y las alumnas han disfrutado y aprendido durante las sesiones de clases que hemos empleado en su realización, pues al

finalizar cada uno de los vídeos, podíamos disfrutar del trabajo terminado y comprobar que habíamos realizado la tarea de forma correcta pues los subtítulos encajaban con el audio y los videos podían ser compartidos y empleados por futuros estudiantes de dialecto marroquí. Pero más allá de esta conclusión derivada del trabajo técnico realizado durante el transcurso del proyecto, el hecho de realizar una tarea basada en los recuerdos aprendido a través de la literatura oral transmitidas por las mujeres de las familias de las alumnas implicadas, y, por supuesto, de Malika Embarek, supuso un trabajo en el que se otorgaba una perspectiva de género indispensable de un modo transversal que nos permitía, como asegura Virginia Guarinos: “pensarnos, situarnos y construir nuevas dinámicas conceptuales desde las relaciones del yo-mundo apostando por los valores de igualdad, justicia y democracia. La respuesta está en las aulas” (2022: 19). Y efectivamente, la conclusión de este proyecto puede ser esa, *la respuesta está en las aulas*, pues del trabajo conjunto realizado durante el desarrollo de las tareas, mientras las alumnas se pensaban en su contexto familiar, generó unas sinergias de trabajo colaborativo a partir de su herencia cultural y el vínculo materno filial que se basa en el aprendizaje de la lengua materna como herramienta primera de comprensión del mundo que nos rodea.

#### REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Blanco García, Nieves (2008). “Los saberes de las mujeres y la transmisión cultural en los materiales curriculares”. *Investigación en la escuela* nº 65, pp. 11-22.
- Boughaba Maleem, Zoubida (2003). *Cuentos populares del Rif contados por mujeres cuentacuentos*. Madrid: Editorial Miraguano.
- Da Cuha, Mónica (2015). “El currículum como speculum”. En Ana María Bach (coord.) *Para una didáctica con perspectiva de género* (pp. 153-210). Buenos Aires: Miño y Dávila editores.

- Guarinos, Virginia, Caro, Francisco y Cobo, Sergio (2022). “Por una transversalidad de género real en los estudios de grado en comunicación (y en lo demás)”. En Sara Rebollo Bueno y María Sánchez Ramos (coords) *Innogen. Guía de innovación docente con perspectiva de género en comunicación*. Sevilla: Editorial Universidad de Sevilla.
- Favret, Hafida y Lerasle, Magdeleine (2006). *A la sombra del olivo: El Magreb en 29 canciones infantiles*. Madrid: Kokinos.
- Herrero Muñoz-Cobo, Bárbara (1999). *Gramática de Árabe marroquí para hispanohablantes*. Almería: Editorial Universidad de Almería.
- Herrero Muñoz-Cobo, Bárbara (2000). *Vocabulario básico español-árabe marroquí*. Almería: editorial Universidad de Almería.
- Herrero Muñoz-Cobo, Bárbara (2010). *¡Habla árabe marroquí!* Almería: Editorial Universidad de Almería
- Laroui, Fouad (2011). *Le drame linguistiqu marocain*. Casablanca: Editions Le Fennec.
- López Enamorado, María Dolores (2000). *Cuentos populares marroquíes*. Madrid: Alderabán.
- López Enamorado, María Dolores (2016). “Cuentos populares y tradición oral en Marruecos”. En *Marruecos, patrimonio cultural y natural*. Madrid: LAIA Libros. Pp. 77-108.
- Moscoso García, Francisco (2006). *Curso de árabe marroquí. Diálogos, gramática, ejercicios, glosario y bibliografía*. Cádiz: Editorial Universidad de Cádiz.
- Moscoso García, Francisco, et all. (2013) *Bchuiya, Bchuiya Al Árabe marroquí*. Almería; Editorial Albujaýra

PROMOVER EL PENSAMIENTO CRÍTICO A  
TRAVÉS DE LA EDUCACIÓN LITERARIA: UNA  
PROPUESTA DIDÁCTICA SOBRE CONCHA  
LAGOS

PROMOTING CRITICAL THINKING THROUGH  
LITERARY EDUCATION: A DIDACTIC  
PROPOSAL ON CONCHA LAGOS

Sandra G. RODRÍGUEZ  
*Universidad de Sevilla*

*¡Cuando se contempla un centro de cultura donde se aprende a leer,  
a escribir, a razonar, la inteligencia se estremece de esperanza! Pues  
en vosotros, solo en vosotros, estriba que el porvenir sea de luz o de  
sombra.*

Rosario de Acuña, “Por la cultura”, 1915.

*La experiencia solitaria de concentrarse y pensar en soledad –algo  
no menos necesario, por cierto– requiere, para oxigenarse y crecer,  
para no quedarse en mera disquisición soliptista, del intercambio con  
otros.*

Patricia Manrique, *Lo común sentido como sentido común*, 2020.

### *Resumen*

Se propone la utilización de la figura de la escritora Concha Lagos (1907-2007) y de su cuento “La ventana” (*Atados a la tierra*) como material didáctico en las aulas de Secundaria o Bachillerato. Estudiar a Concha Lagos contribuye a la revisión del canon que propone la crítica literaria feminista y su trayectoria puede utilizarse para enseñar al alumnado ciertas bases del sistema de canonización excluyente y generar pensamiento crítico. Se incide en la importancia del proceso de mediación y de la figura de mediador/a para la realización de esta tarea.

*Palabras clave:* Concha Lagos, “La ventana”, mediación, didáctica, educación literaria.

### *Abstract*

This chapter proposes the writer Concha Lagos as didactic material. Her figure contributes to the revision of the canon proposed by feminist literary criticism. It can be used to teach students certain foundations of the functioning of the literary canon to generate critical thinking. Emphasis is placed on the importance of the mediation process and the role of the mediator in carrying out this task.

*Keywords:* Concha Lagos, “La ventana”, mediation, Didactics, Literary Education.

## 1. INTRODUCCIÓN

En este capítulo se presenta la figura de Concha Lagos (Córdoba, 1907- Madrid, 2007) como posible material didáctico para ilustrar ciertos mecanismos de exclusión del canon literario para que se conozca el porqué de la ausencia de escritoras en los libros de texto. Además, se sugieren algunas actividades derivadas de uno de sus cuentos, con la intención de promover la reflexión del alumnado acerca de cuestiones sociales y literarias, es decir, sugerir una lectura que genere pensamiento crítico. Para llegar hasta esta propuesta, se emplea la metodología de la crítica literaria feminista, que plantea la necesidad de revisar la historia literaria para suplir la ausencia de nombres de mujeres. Se

reflexiona también desde el campo de la didáctica, concretamente sobre la figura de mediador/a como clave para la transmisión de valores en las aulas<sup>1</sup> con el objetivo de problematizar el canon escolar “para que la Ley de Educación y sus concreciones en los Decretos de las Comunidades Autónomas recojan nombres de mujeres para su aplicación en las aulas” (Sánchez Martínez, 2021: 749).

Para ello, la primera parte de este capítulo consiste en un marco teórico que contextualiza lo que se pretende conseguir con la propuesta que irá a continuación. Se desarrollará la idea de la ausencia femenina en los libros del texto como resultado de un sistema de canonización excluyente. Además, se subrayará la importancia de la figura de mediador/a como clave para la consecución de pensamiento crítico por parte del alumnado. A continuación, se ofrecerá una presentación de los aspectos de la trayectoria vital y literaria de Concha Lagos que pueden utilizarse en las aulas de ESO (Educación Secundaria Obligatoria) o Bachillerato para la educación literaria, cumpliendo con los objetivos anteriormente expuestos de revisión de canon literario, canon escolar y consecución de dimensión crítica por parte del alumnado. Esta aproximación hacia un modelo de educación que trate de suplir ciertos sesgos y discriminaciones presentes en nuestro sistema social (y, por consiguiente, educativo), nace de la experiencia como mediadora en un Máster de Formación del Profesorado y de la aplicación por parte de varias alumnas de la presente propuesta en clases de ESO, de forma que también ellas encarnan la figura de mediadoras.

### 1.1 AUSENCIA DE ESCRITORAS EN LOS LIBROS DE TEXTO

Se han realizado hasta el momento múltiples análisis de libros de texto de la asignatura de Lengua y Literatura de la Educación Secundaria y Bachillerato que han concluido que la ausencia de mujeres escritoras en ellos es general (Vaíllo Rodríguez, 2016).

---

<sup>1</sup> Como se indica más adelante, la mediación consiste en “la presencia y acción de una tercera parte, distinta de las contendientes directamente implicadas en el mismo conflicto” (Serrano y Méndez, 1999: 236). En este capítulo se tratan como agentes de procesos de mediación a formadores/as de profesorado (en másteres de formación) y a docentes de ESO y Bachillerato.

Por ejemplo, la investigadora Sonia Sánchez Martínez, en un estudio de 2021, compara los contenidos literarios de seis libros de texto de diferentes editoriales (Anaya, Edebé, Editex, Casals, Santillana y SM) del segundo ciclo de secundaria. Los resultados son que las mujeres solo ocupan, en el periodo de la Edad Media hasta el siglo XIX, el 7,51% del contenido, y del siglo XX hasta la actualidad, el 9,27% (Sánchez Martínez, 2021: 747-748). Existen estudios similares que concluyen con datos parecidos, como el de M<sup>a</sup> Jesús Fuentes García (2004), Ana López-Navajas (2010), Cosme Jesús Gómez-Carrasco y Sergio Gallego-Herrera (2016) o Raquel Gutiérrez-Sebastián (2017). Esta última llama la atención sobre la no-inclusión en Historias literarias de nombres tan trascendentales para el siglo XIX como son Concepción Arenal, Rosalía de Castro, Rosario de Acuña, Concepción Gimeno de Flaquer, Ángela Grassi o Pilar Sinués, señalando que, además, el estudio de las que sí aparecen “es sesgado, parcial y claramente distorsionado por los prejuicios de género o por consideraciones morales” (Gutiérrez Sebastián, 2017: 106).

En el presente capítulo se plantea una remodelación de los contenidos que se utilizan en las aulas para contrarrestar el efecto que esta ausencia provoca. Como afirma Sonia Sánchez Martínez, la realidad del panorama literario no se representa fielmente en los libros de texto, lo cual deriva directamente del funcionamiento del canon literario, que ha desplazado históricamente los nombres de mujeres y el tipo de escritura generalmente asociado a ellas. Al mostrar una realidad desvirtuada, que no contiene presencia femenina se transfigura la verdad y se hace creer que, durante siglos, no existieron mujeres creadoras (Sánchez Martínez, 2021: 746). Al respecto, expresa Ana López-Navajas:

Como está demostrado a día de hoy, aunque nos sigue costando mucho asimilarlo, las mujeres no han estado solo en la casa, sino que han participado de forma distinta en los acontecimientos históricos y también culturales, con expresiones diferentes en la literatura, en el arte, en la música, en la ciencia... y con la participación en campos tan “masculinos” como la guerra o las



expediciones. Tenemos modelos de mujeres de todo tipo, pero, al no conocerlas, estos tipos de mujeres siempre nos parecen raros, excepciones que confirman esa visión engañosa de la historia. Una historia donde los hombres parecen los absolutos protagonistas y las mujeres parecen insignificantes. Una historia mentirosa que nos sustrae a todos, mujeres y hombres, obras y hechos esenciales de nuestra memoria colectiva (2017: 33).

Resulta pertinente, pues, que en las aulas se explique que la realidad reflejada en los libros de textos está sesgada, que se trata solo una parcela seleccionada de la historia, puesto que la ausencia de mujeres genera la asimilación de que estas no existieron. Si se transmiten al alumnado unas bases acerca del funcionamiento del canon y se explica por qué muchas de ellas no aparecen en los libros, al menos se ofrecerá un conocimiento acerca del sistema que genera el silencio con respecto a la escritura realizada por mujeres y el papel de las escritoras en el panorama literario. Es decir, serán conscientes de cómo se ha llegado a la selección de contenido que está en su libro de texto. De lo contrario, lo que se interioriza es que la literatura es una actividad exclusiva para los sujetos masculinos, por lo que quienes no se identifiquen con los atributos tradicionalmente relacionados con estos sujetos, no incentivarán de la misma forma su inquietud literaria.

## 1.2 ¿DE QUÉ HABLAMOS CUANDO DECIMOS QUE HEMOS DE REVISAR EL CANON?

Como expresa Blas Sánchez Dueñas, “la literatura como ciencia viva ejerce una selección natural y perpetúa unos textos representativos de cada período a partir de un conjunto de estatutos, aparatos categoriales o modalidades canónicas” (Sánchez Dueñas, 2011: 85). Son muchas las instituciones y los agentes que colaboran en la construcción y formulación del canon y todas responden a intereses diferentes, por lo que también

“llama poderosamente la atención que la mayor parte de estas autoras olvidadas por la historiografía literaria fueran públicamente reconocidas en su época” (Sánchez Dueñas, 2008: 27). Múltiples estudios realizados desde la perspectiva de género han señalado el sesgo que conlleva que el sistema canonicista textos que recogen un conjunto de valores que la tradición y la ideología patriarcal han instituido como norma. Los textos que forman el centro son, generalmente, androcéntricos, algo que desarrollan investigadoras como María Jesús Fariña Busto (2016) o María Rosal (2008), quienes han propuesto que desde la metodología estudios de género se puede re-plantear ese canon literario que históricamente ha eliminado las voces de grupos humanos, entre los que se encuentran las mujeres (Rosal, 2008: 139). Como explica Iris Zavala sobre el objetivo principal de la crítica literaria feminista:

Nos proponemos lo que en otro momento he llamado una epistemología responsable, que significa poner al descubierto algunas de las mentiras pasadas por grandes verdades. Parto de la certeza de que la cultura (los textos literarios en nuestro caso) transmite valores y valoraciones, y está en constante producción de otredad, en palabras más directas para situar el punto de partida: se trata de descolonizar el canon del patriarcado, de re-apropiarlo y re-escribir las culturas restaurando sus silencios y las políticas y la lucha por el poder inscritos en los textos (Zavala, 1993: 28).

Zavala problematiza el criterio masculino sobre el que se establece el canon, explicando que existe una serie de opiniones “autorizadas” que definen el valor de los textos, y, dado que la crítica académica se ha realizado siempre bajo criterios masculinos, se favorece un estilo de escritura que no se vincula a las mujeres o a cualquier grupo disidente (Zavala, 1993: 27). Como señala Concepción López-Andrada: “se instituye una falsa neutralidad en función de la noción de calidad, la idea de un corpus de obras y autores considerados clásicos e imprescindibles

por sus cualidades estéticas” (López-Andrada, 2021: 356). De esta forma, se justifica la ausencia de mujeres dentro del canon que la crítica literaria feminista se centra en disolver a través del examen de toda la literatura que anteriormente ha sido menospreciada solo porque “afirmaba valores asociados con la feminidad” (Robinson, 1983: 93).

Se plantea en este estudio que el conocimiento por parte del alumnado de los criterios que generan este vacío es imprescindible para contrarrestar la ilusión de ausencia real de mujeres creadoras. Esto coincide con la propuesta de Concepción López-Andrada, quien afirma que para desafiar el canon escolar es necesario presentar con claridad cómo se construye ideológicamente la realidad a través de “procesos de inclusión/exclusión” (López-Andrada, 2021: 364).

Es importante señalar que existe una distinción entre canon literario y canon escolar, pues este último está limitado por el marco educativo, por lo que tiene que considerar factores como la amplitud de contenidos curriculares o las diferentes características del alumnado. El trabajo del profesorado es, por lo tanto, decisivo en cuanto a la adaptación del contenido, así como el equipo que, como propone Antonio Mendoza Fillola, habría de reunirse en la fase de concreción curricular para determinar la elección de unas obras u otras, así como la presencia (o ausencia) de autores/as y la revisión de la pertinencia de ciertos criterios para que se pueda modificar “el canon que convencionalmente puede estar predeterminado” (Mendoza Fillola, 2002). Como también opina Concepción López-Andrada: “el canon escolar debe ser examinado y confrontado: esto consistirá en el reconocimiento de la dimensión de lo político que lo constituye; reparando en sus posibilidades de apertura y negociación” (López-Andrada, 2021: 361).

Esto conecta con la importancia de la figura de mediador/a al considerarse que las creencias del profesorado son trascendentales en la mediación, pues marcarán el contenido que seleccione para tratar en las aulas, así como las interpretaciones que guíe a través de los textos literarios o los valores que inculque. La actuación de los/as mediadores/as determina la apropiación de la cultura escritora del alumnado (Munita, 2014: 14), aspecto que se desarrolla en el siguiente apartado.

### 1.3 SOBRE EL PROCESO DE MEDIACIÓN

El objetivo principal de este capítulo es el de incitar a la reflexión a docentes, por lo que es imprescindible concebir la figura de mediador/a como punto de partida de la remodelación del modelo educativo. Es necesario que sea el/la docente quien, desde su inquietud y dentro de su marco de acción (limitado, como ya se ha indicado), trate de transmitir en sus clases los aspectos pertinentes sobre al funcionamiento del canon literario. Al respecto, acudimos al trabajo del investigador Felipe Munita, quien se centra en la figura de mediador/a desde el campo científico de la didáctica de la literatura. Una definición de mediación la ofrecen Serrano y Méndez, que la caracterizan como “la presencia y acción de una tercera parte, distinta de las contendientes directamente implicadas en el mismo conflicto” (1999: 236). Felipe Munita, al establecer el punto de partida de su investigación, resume la idea sobre la que se fundamenta el presente estudio:

[Q]uizás el punto de arranque haya sido la certeza acerca de que una comprensión más ajustada y profunda de los diversos factores que inciden en las prácticas mediadoras de un sujeto sobre la lectura literaria, puede ayudarnos a avanzar en los propósitos de mejora compartidos por tantos profesionales que dedican sus esfuerzos a hacer de la literatura una experiencia personal y social de relevancia en las aulas. Una experiencia que favorezca descubrimientos importantes de las nuevas generaciones sobre sí y sobre el mundo (Munita, 2014: 17).

Munita argumenta acerca de la importancia que tienen las creencias del profesor en sus prácticas didácticas y sostiene que las actuaciones docentes sobre la literatura están influidas por factores del contexto institucional y educativo (Munita, 2014: 11). Enseñar literatura es una actividad social, por lo que centrarse en quiénes participan de ella, cómo se relacionan y cómo piensan es imprescindible (Munita, 2014: 14). Toda acción mediadora parte de unos objetivos de base, que son instaurar la idea de cambio o transformación de la realidad y generar conocimiento a partir de los vínculos entre dos entidades y una tercera que intermedia (Munita, 2014: 37). Indican Serrano y

Méndez que la figura mediadora ha de recomendar y sugerir, no imponer (Serrano y Méndez, 1999: 236).

En este capítulo tratamos con una “mediación doble”, puesto que las actividades que se proponen para inducir al pensamiento crítico se han planteado en una clase del Máster de Formación del Profesorado de la Universidad de Cantabria. Es decir, la aplicación en las aulas de ESO de esta propuesta se ha llevado a cabo por profesoras en formación, práctica en la que ha mediado la profesora del Máster. Por lo tanto, en sus clases de prácticas, ellas han sido los agentes de mediación, que han servido de guía entre el alumnado y el texto que han tratado en sus clases (en este caso el cuento de Concha Lagos).<sup>2</sup> Es decir, en este capítulo son mediadoras tanto la profesora del Máster, como tercera parte implicada en la relación docente-alumnado, así como esos/as docentes, como tercera parte que guía entre alumnado-lectura.

Estas teorizaciones en torno a la mediación están estrechamente ligadas con el concepto de conocimiento situado, que postula Donna Haraway (1995), en oposición al mito positivista de “objetividad científica” y a los conceptos universalistas, argumentando que ningún punto de vista es neutral y que no es posible generar conocimiento de forma aislada a un contexto.<sup>3</sup> Haraway invita a asumir que estamos atravesados por factores de todo tipo y por circunstancias personales, y que no por el hecho de serlo han de ocultarse. De hecho, a partir del giro afectivo que se experimenta en el campo de la investigación científica a partir de la década de los noventa, cada vez se apuesta más por la utilización de la experiencia personal y de las emociones como motor epistémico (Solana y Vacarezza, 2020:

---

<sup>2</sup> Cabe señalarse que las alumnas del Máster llevaron a sus clases de prácticas la actividad de “La ventana”, precedida de una introducción a la vida y obra de Concha Lagos, el día 8 de marzo.

<sup>3</sup> “La moraleja es sencilla: solamente la perspectiva parcial promete una visión objetiva. [...] Todas las narrativas culturales occidentales sobre la objetividad son alegorías de las ideologías de las relaciones de eso que llamamos mente y cuerpo, de la distancia y de la responsabilidad, inmersas dentro de la cuestión científica en el feminismo. La objetividad feminista trata de la localización limitada y del conocimiento situado, no de la trascendencia y el desdoblamiento del sujeto y el objeto. Caso de lograrlo, podremos responder de lo que aprendemos y de cómo miramos” (Haraway, 1995: 326-327).

2). Por ello, es importante concebir las interacciones con la lectura como el resultado de múltiples condicionantes, que van:

[D]esde ciertos determinismos sociales o dinámicas familiares y escolares hasta aspectos afectivos y emocionales relacionados con la personalidad del sujeto o con los encuentros que este pueda experimentar con otros en torno al mundo de lo escrito (Munita, 2014: 41).

## 2. CONCHA LAGOS PARA LA EDUCACIÓN LITERARIA

### 2.1. QUIÉN ES CONCHA LAGOS Y POR QUÉ NO ESTÁ EN LOS LIBROS DE TEXTO

Concepción Gutiérrez Torrero (1907-2007), conocida como Concha Lagos, nace en Córdoba (Andalucía, España), pero desarrolla la mayor parte de su vida en Madrid, ciudad a la que se muda por motivos familiares a los 13 años. Su conexión con el panorama cultural de los años veinte y treinta comienza con la apertura del Estudio Fotográfico Lagos, negocio que dirige junto con su marido Mario Lagos en 1927. Al Estudio acuden personajes tan señeros como Luis Cernuda, Ortega y Gasset, Ramón Gómez de la Serna, Ramón Menéndez Pidal, Magda Donato, Elena Quiroga, Ernestina de Champourcín, Carmen Conde o Eugenio de Nora (Lagos, 2021: 88-90). Con este negocio ubicado en lo que ahora es la Gran Vía de Madrid y a través del contacto directo con la intelectualidad española del momento, Concha Lagos comienza a acudir a cafés literarios como el Gijón, el Capitol, el Café del Prado, el Café de la Granja o el Café Lion (Rodríguez, 2023: 13-14). Se trata de una figura activa dentro del periodo de la Edad de Plata (1900-1936), con inquietudes artísticas e intelectuales que canalizaba a través de su trabajo como fotógrafa y sus estudios en música y Filosofía y Letras y que materializaba con su presencia en los círculos literarios más importantes del momento. Sin embargo, no se menciona normalmente su nombre al hablar de la intelectualidad femenina de esta etapa, a pesar de que mantiene una estrecha relación de amistad con varias de “Las Sinsombrero” (Rodríguez, 2023: 26).

Tras la Guerra Civil, comienza su trayectoria literaria, pues escribe desde su exilio en Vigo las que serán, dieciocho años

después (1954), sus primeras publicaciones: *El pantano*. (*Del diario de una mujer*) en prosa y *Balcón*, en verso. Termina convirtiéndose en una escritora prolífica, pues cuenta con más de treinta poemarios, ocho obras en prosa (y otras tres inéditas), cuatro obras de teatro, y varias publicaciones periodísticas. Además, se convierte en directora de la revista *Cuadernos de Ágora* desde 1956 a 1964, de donde se deriva también la conocida tertulia “Los viernes de Ágora” en el Estudio Lagos, que reabren al regresar de Galicia. Además, edita y publica la primera antología de posguerra, *Veinte poetas españoles*, junto a Rafael Millán (1955) y Emilio Miró realiza una antología exclusiva de su poesía en 1976.

Sin embargo, a pesar de la presencia y de la intensa trayectoria literaria de Concha Lagos, su nombre permanece semioculto; se están comenzando a reeditar algunos de sus libros en los últimos dos años, y su posición como directora de *Ágora* sí que ha protagonizado varios estudios, pero su nombre suele obviarse en antologías y manuales de historia de la literatura. A pesar de sus vínculos y de su forma de escritura, que permiten conectarla tanto con la nómina de escritores de la generación del 27, como con la del 36 o la del medio siglo, no cumple con ciertas condiciones que la colocarían dentro de alguno de ellos. La edad juega en su contra, puesto que no publica hasta 1954, con cuarenta y siete años. Sobre los límites del concepto de “generación” teoriza Eva Moreno-Lago, que con respecto a la Edad de Plata propone que se aúne el conjunto de artistas que compartieron características y espacios artístico-culturales, “no solo escritoras y/o artistas, sino también figuras aledañas que influyeron notablemente en la configuración artística e intelectual de estos años” (Moreno-Lago, 2023: 52). Es decir, el ejemplo de Concha Lagos permite ilustrar acerca de algunos aspectos sistemáticos del canon literario, que suele primar nombres vinculados a etiquetas generacionales. Esta escritora, a pesar de formar parte activa del panorama cultural del momento, queda relegada a una posición periférica por tratarse de un caso de difícil ubicación dentro de las categorías literarias estandarizadas de la historia de la literatura española del siglo XX.

Es conveniente destacar que incluso formando parte del mercado editorial desde una posición “de poder” como directora,

manteniendo relación con personajes como Gerardo Diego, Medardo Fraile, Camilo José Cela o José Hierro, quienes formaban junto a ella el comité editorial de la revista, a Concha Lagos no se la reconoce claramente dentro de ninguna de las categorías que sí incluyen los nombres de ellos. Los pilares sobre los que se construyen algunas etiquetas literarias no sostienen casos como el de Concha Lagos, que creó su propio espacio, su red, que la historiografía literaria no ha podido recoger como un concepto cohesionado. No solo se olvida su nombre dentro de la intelectualidad de la Edad de Plata, también cuando se habla de la promoción del 50, que, como explica Blas Sánchez Dueñas, subrayando la paradoja que esto supone, la propia Concha Lagos ayudó a configurar (Sánchez Dueñas, 2011: 86). Existen otros factores que contribuyen a la no-canonización de la escritora, como la pobre recepción crítica debido a su labor no politizada, como señala Juana Murillo (2019: 112).

El ejemplo de Concha Lagos, como se ha indicado, es especialmente interesante para problematizar el sistema que lleva a que muchas figuras trascendentales dentro del desarrollo cultural del siglo XX no se conozcan. Introducir a esta escritora en clases de Secundaria o Bachillerato contribuye a que, lejos de asumir que la ausencia de mujeres en los libros de texto significa que no existieron figuras importantes, se entienda que múltiples factores contribuyen a la eliminación de tantos nombres femeninos. Explicando el caso de Concha Lagos, se introduce el pensamiento crítico en el alumnado dado que se contextualiza y se informa acerca de qué condicionantes existen detrás de los productos culturales y de los materiales didácticos. Además, se contribuye a la amplitud de referentes, dado que se muestra que la historia no ha estado protagonizada solo por agentes masculinizados, sino que existen figuras que no están en sus libros y que son igualmente interesantes. Por otro lado, el caso de Concha Lagos también sirve para explicar el sesgo de género sobre el que se construye la historia de la literatura, dado que, además de los motivos expuestos, la escritora “aparece en los márgenes del canon, porque se reconoce escritora y es muy consciente de que ser mujer y escribir con el sello de su propia identidad tiene un precio: el de ser ignorada por sus colegas varones” (Palomo Ortega, 2016: 47).



## 2.2. “LA VENTANA” DE CONCHA LAGOS: UN MODELO DE ACTIVIDAD PARA INCITAR A LA REFLEXIÓN

Existen varios materiales didácticos creados con textos de Concha Lagos, como el propuesto por el proyecto “Las olvidadas”<sup>4</sup> sobre el poema “Existir fluvial”, o la ficha biográfica y actividad que han diseñado desde “Women`s Legacy”<sup>5</sup> sobre *Al sur del recuerdo*. Se propone aquí una actividad sobre el cuento “La ventana”, del volumen *Atados a la tierra*, publicado por primera vez en 1997 y reeditado en 2023. Con esta propuesta se contribuye a la creación de materiales con la obra de Concha Lagos que traten de cumplir el objetivo de promover el pensamiento crítico, puesto que muchos de los relatos de esta autora reflejan injusticias sociales sobre las que puede reflexionarse en las aulas.

María la Tizna, la cantinera, es la protagonista de “La ventana”, presentada como objeto de burla tanto por clase social como por raza:

Era alta, morena, el pelo negro, retinto, los ojos negros también; oscura la piel del cuello y brazos, todo lo que dejaba ver la blusa. Yo conocía desde tiempo su apodo: “María la tizna”. Siempre la miraba con lástima y con disimulo, temerosa de que adivinara en la mirada que estaba al tanto del apodo. Aquella mañana los muchachos rebullían desasosegados sin saber a qué jugar. La Tizna apareció con su cántara. Al verlos hizo más lento el paso, presintiendo que la emprenderían con ella. Los muchachos se replegaron un momento para cuchichear entre risas. Pronto le gritaron a coro:

-Tizna, lávate la cara. [...] Lávate la cara a ver si blanqueas (Rodríguez, 2023: 91).<sup>6</sup>

---

<sup>4</sup> Disponible en <https://www.lasolvidadas.com/existir-fluvial-concha-lagos/> [Fecha de consulta: 29/08/2023]

<sup>5</sup> Disponible en el apartado de banco de recursos digitales de su web, <http://buscador.womenslegacyproject.eu/catalog/245> [Fecha de consulta: 29/08/2023].

<sup>6</sup> El cuento completo puede leerse íntegramente en [https://escritorasyescrituras.com/wp-content/uploads/2024/01/Atados-a-la-tierra\\_Definitivo.pdf](https://escritorasyescrituras.com/wp-content/uploads/2024/01/Atados-a-la-tierra_Definitivo.pdf)

La voz narradora muestra a lo largo del cuento una actitud condescendiente que, a diferencia del resto del pueblo, se lamenta por la situación de la cantinera. El personaje narrador habla desde la ventana, símbolo que puede interpretarse como la separación entre la sociedad y la narradora, puesto que ella se encuentra en el interior, desde donde juzga lo acontecido en la calle, que es el acoso que sufre María la Tizna. Desde su lado de la ventana, la narradora juzga el trato que le ofrece la sociedad desvinculándose de él, desde la distancia. Sin embargo, cuando le ofrece caramelos a la Cantinera, se evidencia que la ventana se encuentra en un sitio alto, por lo que la ayuda se le ofrece desde arriba, y lo que hace es arrojarle caramelos desde su posición de clase más elevada. Finalmente, la cantinera termina casada con el Factor, acontecimiento que las mujeres del pueblo critican juzgando a María. Finaliza el cuento de la siguiente forma: “Lo seguro era que la Tizna había encontrado apaño y quién sabe si al arrimo de él se le prolongaría de por vida la sonrisa” (Rodríguez, 2023: 92).

Las preguntas que pueden plantearse al alumnado con respecto a este cuento persiguen “el cuestionamiento y la desnaturalización como estrategias para romper con las certezas, buscando recuperar la duda y lo incierto como forma de enseñanza y aprendizaje” (Trujillo, 2022: 113). Por lo que un modelo de actividad es el siguiente:

- ¿Qué posición social ocupa la protagonista? ¿Cómo se nos sugiere?
- ¿Por qué se burlan de María La Tizna? ¿Cómo le sentará que se rían de ella solo por ocupar un espacio en la plaza del pueblo?
- ¿Qué puede significar que la protagonista la ayude desde la parte de dentro de la ventana, en posición elevada?
- ¿Cómo se representan a las demás mujeres del relato? ¿Dónde hablan y cómo hablan? ¿Qué juzgan de la vida de María?
- ¿Crees que el final de María la Tizna es feliz? Imagina otras posibilidades.

Otro formato que sugiera las mismas reflexiones es:

- ¿Puedes señalar y desarrollar el tema principal del cuento?  
¿Cómo se describe al personaje principal y por qué?
- ¿Cómo se relacionan entre sí los personajes femeninos?  
¿Qué opinión tienen sobre María la Tizna?
- ¿Por qué su opinión es negativa? ¿La tuya lo sería? ¿Por qué?
- ¿Qué expresiones de la narradora sugieren su opinión con respecto a la cantinera? ¿Qué quiere decir con “encontrar apaño”? ¿Se dirá lo mismo del Factor?
- ¿Qué espacios ocupan las mujeres en este cuento? ¿Qué actividades realizan?
- Al final del texto, una de las mujeres dice “la suerte de la fea...”. ¿Cómo continúa el dicho? ¿Qué significa? ¿Qué pensamiento o sentimientos crees que hay detrás de este dicho?

Este tipo de cuestiones pretenden promover la reflexión acerca de la realidad que se está reflejando en este cuento, dado que Concha Lagos describe desde la voz de la narradora protagonista los prejuicios de toda la sociedad con respecto a María la Tizna, sujeto feminizado, racializado y en situación de precariedad. A través de la orientación que se ofrece con preguntas como las planteadas, las personas lectoras comprenden que la literatura puede interpretarse como un documento social, capaz de generar empatía a través del reflejo de situaciones que, de otra forma, no interiorizaríamos. El texto literario es una potente herramienta para crear modelos, pues goza de ejemplaridad, algo que puede utilizarse para generar la autoconsciencia y autocrítica en el alumnado. Las preguntas sugeridas pueden combinarse con otro tipo de actividades destinadas al cumplimiento de otras competencias, como la lingüística.

Lo expuesto en este apartado es tan solo una aproximación hacia un posible trato de la figura y obra de Concha Lagos. En futuros estudios podrá plantearse material didáctico más elaborado, pues lo que se ha pretendido en el presente estudio es, principalmente, establecer la perspectiva desde la que se realiza la propuesta, haciendo hincapié en el proceso de mediación para

despertar la inquietud y el pensamiento acerca de ciertos aspectos sociales y literarios que se consideran pertinentes para la creación de pensamiento crítico.

## CONCLUSIONES

Para revisar el canon y los contenidos que se dan en las aulas, es necesaria la reflexión del profesorado acerca de los sesgos de género, raza o clase que se encuentran naturalizados dentro del sistema en el que vivimos –neoliberal y patriarcal– que, a su vez, genera el sistema educativo. La mediación es clave para este proceso, dado que se puede sembrar la inquietud con respecto a la necesidad de generar pensamiento crítico en docentes y alumnado. Al reflexionar acerca del marco que envuelve el contenido que se da en las aulas, se pueden generar estrategias que instruyan en respeto, justicia y empatía, en valores que hagan que nuestra posición en el mundo no violente o empeore la de otros/as. Como expresa Gracia Trujillo, es importante “repensar la cultura, las instituciones, el poder, las formas de aprender y de estar en el mundo” (2022: 113).

En el caso de la literatura, podemos preocuparnos de enseñar cómo se construye el canon, qué tipo de literatura se impulsa dentro del mercado literario, por qué han trascendido ciertos textos y no otros, qué papel tiene la crítica, quién construye ese canon o cómo podemos ampliarlo. También podemos repensar cómo se estudia la literatura, qué hay en los manuales y en los libros de texto y qué no, según qué criterios se recogen unos textos y no otros, qué recogen esos textos, cómo se periodiza la historia y qué es lo que no encaja en las categorías creadas para ello. En definitiva, se puede enseñar a considerar los factores externos que influyen en la selección y canonización de los de textos, así como incluir fielmente el contexto de los/as autores/as en el momento de la escritura es esencial para que la lectura se convierta en una actividad crítica y que los/las lectores sean sujetos autoconscientes. A través del pensamiento crítico se pueden desarrollar modelos democráticos de relaciones de género desde el ámbito educativo, puesto que toda selección de contenidos y toda forma de enseñanza transmite una ideología.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- FARIÑA BUSTO, María Jesús (2016). “Feminismo y literatura. Acerca del canon y otras reflexiones”, *Revista de Escritoras Ibéricas*, 4, pp. 9-41. Disponible en <https://doi.org/10.5944/rei.vol.4.2016.17479> [Fecha de consulta: 28/08/2023].
- FUENTES GARCÍA, M<sup>a</sup> Jesús (2004). “El género femenino en los textos literarios de Bachillerato”. I Certamen de Investigación Mujer y Sociedad “Tina Aguinaco”. El Puerto de Santa María: Concejalía de Igualdad.
- GÓMEZ-CARRASCO, Cosme Jesús y GALLEGO-HERRERA, Sergio (2016). “La pervivencia de estereotipos de género en la enseñanza de la historia. Un estudio a través de libros de texto y las percepciones del alumnado de educación secundaria en España”, *Educare*, 30(3), pp. 1-28. Disponible en <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-3.1> [Fecha de consulta: 29/08/2023].
- GUTIÉRREZ SEBASTIÁN, Raquel (2017). “Tréboles de cuatro hojas. Escritoras decimonónicas españolas en el canon literario y en el canon escolar (1900-1949)”, *Tejuelo*, 25, pp. 85-110.
- HARAWAY, Donna J. (1995). *Ciencia, cyborgs y mujeres. La reinención de la naturaleza*. Madrid: Cátedra.
- LAGOS, Concha (2021). *La madeja*. Madrid: Torreozos.
- LÓPEZ-ANDRADA, Concepción (2021). “Dispositivos didácticos para la inclusión: acerca de las revisiones críticas del canon literario”, *Polyphōnia. Revista De Educación Inclusiva/ Polyphōnia. Journal of Inclusive Education*, 5(2), pp. 354-369. Disponible en <https://revista.celei.cl/index.php/PREI/article/view/401> [Fecha de consulta: 28/08/2023].
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana (2017). “El papel del sistema educativo en la transmisión de las desigualdades: un fraude cultural encubierto”, en Ana Sevilla-Pavón y Julia Haba Osca (eds. lits.) *Educación multidisciplinar para la igualdad de género: perspectivas sociales, filológicas, artísticas y ambientales* (pp.

- 31-41). Valencia: Editorial Universitat Politècnica de València.
- LÓPEZ-NAVAJAS, Ana (2010). “La ausencia de las mujeres de los contenidos escolares: una propuesta de inclusión”. *II Congrès Internacional de Didàctiques*. Disponible en <http://www2.udg.edu/portals/3/didactiques2010/guiacdi/ACABADES%20FINALS/259.pdf> [Fecha de consulta: 28/08/2023].
- MANRIQUE, Patricia (2020). *Lo común sentido como sentido común (políticas, poéticas y poéticas contra el credo neoliberal)*. Santander: La Vorágine.
- MENDOZA FILLOLA, Antonio (2002). “La renovación del canon escolar: la integración de la literatura infantil y juvenil en la formación literaria”. En Hoyos Ragel, María del Carmen [et al] (eds.) *El reto de la lectura en el siglo XXI* (pp. 21-38). Granada: Grupo Editorial Universitario. Disponible en <https://www.cervantesvirtual.com/obra/la-renovacin-del-canon-escolar---la-integracin-de-la-literatura-infantil-y-juvenil-en-la-formacin-literaria-0/> [Fecha de consulta: 28/08/2023].
- MORENO-LAGO, Eva (2023). “La Edad de Plata en femenino: debates, problemáticas y propuestas para definir una generación propia”, en Mercedes Arriaga Flórez (ed.), *Ginocríticas entre España e Italia* (pp. 35-58). Berlín: Peter Lang.
- MUNITA, Felipe (2014). *El mediador escolar de lectura literaria. Un estudio del espacio de encuentro entre prácticas didácticas, sistemas de creencias y trayectorias personales de lectura*. [Tesis doctoral]. Universidad Autónoma de Barcelona. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/313451/fm1de1.pdf?-sequence=1> [Fecha de consulta: 22/08/2023].
- MURILLO RUBIO, Juana (2019). “Concha Lagos (Córdoba, 1907 - Madrid, 2007), Periplo literario en un siglo de escritura”, en Eva María Moreno Lago (ed.), *Pioneras, escritoras y creadoras del siglo XX* (pp. 111-126). Universidad de Salamanca.

- PALOMO ORTEGA, Ana (2017). “Perspectivas de la existencia en la obra poética de Concha Lagos,” *Revista de Estudios Poéticos*, 2(2), pp. 35-58.
- ROBINSON, Lillian S. (1983). “Treason Our Text: Feminist Challenges to the Literary Canon”, *Spring*, 2(1), pp. 83-98.
- RODRÍGUEZ, Sandra G. (2023). *Concha Lagos. Atados a la tierra y otros relatos*. Madrid: Dykinson. Disponible en [https://escritorasyescrituras.com/wpcontent/uploads/2024/01/Atados-a-la-tierra\\_Definitivo.pdf](https://escritorasyescrituras.com/wpcontent/uploads/2024/01/Atados-a-la-tierra_Definitivo.pdf) [Fecha de consulta: 29/08/2023]
- ROSAL, María (2008). “Poesía y poetas: una aportación de pensamiento poético contemporáneo”. En Carmelo Vera Saura (ed.) *Escritoras en teoría y obra* (pp. 139-163). Arcibel Editores.
- SÁNCHEZ DUEÑAS, Blas (2011). “Concha Lagos y el canon en el contexto poético de los 50”, *Ojáncano: Revista de literatura española*, 40, pp. 83-105.
- SÁNCHEZ DUEÑAS, Blas (2008). *De la invisibilidad a la creación: Oralidad, concepción teórica y material preceptivo en la producción literaria femenina hasta el siglo XVIII*. Sevilla: Renacimiento.
- SÁNCHEZ MARTÍNEZ, Sonia (2021). “Rescate del olvido, inclusión de las escritoras y revisión de los cánones en los libros de texto”, en Salud Adelaida Flores Borjabad, Rosario Pérez Cabaña (coords.), *Nuevos retos y perspectivas de la investigación en Literatura, Lingüística y Traducción* (pp. 744-764). Madrid: Dykinson.
- SERRANO MARTÍNEZ, Gonzalo y MÉNDEZ VALDIVIA, María Teresa (1999). “Las intervenciones de los mediadores”, *Revista de Psicología General y Aplicada*, 52 (2/3), pp. 235-253
- SOLANA, Mariela y VACAREZZA, Nayla Luz (2020a). “Relecturas feministas del giro afectivo”, *Revista Estudios Feministas*, 28(2), pp. 1-6. Disponible en <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n272448> [Fecha de consulta: 29/05/2023].
- TRUJILLO, Gracia (2022). *El feminismo queer es para todo el mundo*. Madrid: Los libros de la Catarata.
- VAILLO RODRÍGUEZ, María (2016). “La investigación sobre libros de texto desde la perspectiva de género: ¿hacia la renovación

de los materiales didácticos?”, *Tendencias pedagógicas*, 27, pp. 97-124. Disponible en <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/3002/3219> [Fecha de consulta: 28/08/2023].

ZAVALA, Iris M. (1993). “Las formas y funciones de una teoría crítica feminista. Feminismo dialógico”. En M. Díaz-Diocaretz e I. M. Zavala (coords.) *Breve historia feminista de la literatura española (en lengua castellana). Vol. I. Teoría feminista: discursos y diferencia* (pp. 27-76). Barcelona: Anthropos.



EL IMPACTO DEL LENGUAJE EN LA  
FORMACIÓN DE ROLES DE GÉNERO Y SU  
EFECTO EN EL APRENDIZAJE

THE IMPACT OF LANGUAGE IN THE  
FORMATION OF GENDER ROLES AND ITS  
EFFECT ON LEARNING

Sonja SEVO  
*Universidad de Sevilla*

**Resumen:** Como es bien sabido, el lenguaje influye directamente en la creación de roles de género, al igual que refleja y perpetúa estereotipos. Nuestro objetivo es analizar el lenguaje sexista y promover la inclusión con el fin de fomentar igualdad, participación y reflexión crítica sobre el lenguaje y el género, creando así una sociedad más justa. Al mismo tiempo hay que resaltar cómo la adopción de un lenguaje inclusivo y no sexista en el aula puede contribuir a la creación de un entorno de aprendizaje más equitativo y seguro.

**Palabras clave:** lenguaje inclusivo; roles de género; entorno de aprendizaje, reflexión crítica.

**Abstract:** It is well known that the language directly influences the creation of gender roles, as it also reflects and amplifies stereotypes. Our goal is to analyze sexist language and promote inclusion in order to foster equality, participation, and critical reflection on language and gender, thus creating a fairer society. At the same time, it is important to highlight how the adoption of inclusive and non-sexist language in the classroom can contribute to the creation of a more equitable and safe learning environment.

**Key words:** inclusive language; gender roles; learning environment; critical reflection.

## 1. LA IMPORTANCIA DE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ENSEÑANZA

Si partimos de la premisa de que el lenguaje ejerce un control sobre el pensamiento y que a través de él no solo transmitimos información y conocimiento, sino también cultura, valores y conductas, entre otros aspectos, podemos afirmar que los estereotipos de género también se transmiten a través del lenguaje. Asimismo, el lenguaje es un importante agente socializador, a través de él aprendemos los valores de nuestra sociedad y establecemos nuestra manera de pensar. Mediante socialización aprendemos que en varones y mujeres se valoran comportamientos distintos, que es lo que se conoce como “estereotipos de género”.

Como plantean Susan y William Stainback, pensar de manera inclusiva en la enseñanza implica reconocer el género como una fuente de diversidad: “estudiar únicamente a autores masculinos, inventores masculinos y la historia del ‘hombre’ impide que las niñas comprendan plenamente o se enorgullezcan de los logros de las mujeres y de su propio potencial” (Stainback& Stainback, 1999: 44). En este contexto, la UNESCO en su informe hace un llamado a la necesidad de enfocarse en la equidad de género en todas las facetas del sistema educativo. Esto abarca aspectos como el acceso a la educación, el contenido curricular, el entorno escolar, las metodologías de enseñanza y aprendizaje, los resultados académicos, así como las oportunidades de vida y de empleo. Además, se advierte de que, en algunos contextos, persisten los prejuicios de género arraigados en el sistema educativo, y en lugar de cuestionarse, a menudo se perpetúan. Un ejemplo de esto son las distintas expectativas que los docentes tienen en cuanto a los roles y capacidades de niños y niñas (Rebollo-Catalán y García Pérez, 2023: 17). De ahí que es de suma importancia tomar conciencia de ello y empezar a cuestionar todo lo que hasta hace muy poco era considerado “normal”.

En esta situación, la Ley Orgánica 3/2020 de Educación incorpora una perspectiva de género mediante el enfoque de la

coeducación. Esto impulsa la promoción de la igualdad real entre hombres y mujeres, la prevención de la violencia de género y el reconocimiento de la diversidad afectivo-sexual. La clave está en enfocarse en el desarrollo de la capacidad de evaluar las desigualdades por razón de sexo y género, para diseñar soluciones, y eso únicamente se puede conseguir a través de la educación. Por todo ello es necesario que el profesorado tenga una formación cualificada en materia de género que le permita manejar y responder de forma adecuada a las necesidades de su alumnado. Una enseñanza con enfoque de género implica ser consciente de las diferencias de género, tanto en la elaboración del plan de estudios, como en la dinámica en el aula. Esto se traduce en la inclusión de la perspectiva de género en los materiales, lecturas, recursos educativos y actividades, con el fin de analizar cómo el género influye en el desarrollo de las asignaturas. Y qué mejor que empezar por el lenguaje mismo, donde subyacen todos los estereotipos y prejuicios que están arraigados en el imaginario colectivo desde hace siglos: “El lenguaje no es una mera herramienta mediante la cual expresamos y comunicamos nuestros pensamientos. El lenguaje hace pensamiento, se piensa cuando se habla y, al mismo tiempo, representa y construye realidad. Es el sentido y medio central mediante el cual entendemos el mundo y construimos la cultura” (Jiménez y Román, 2011: 175). La forma de expresarnos y el tipo de lenguaje que usamos a diario influye directamente en nuestra manera de pensar y de comunicarnos con los demás. Por tanto, el primer paso en contra de la discriminación lingüística es volverse consciente de qué exactamente implica ese tipo de discriminación y cómo evitarla.

De ahí que es sumamente importante introducir el uso de un lenguaje inclusivo en las aulas, ya que es una forma de eliminar la discriminación y promover la igualdad de género y la inclusión de todas las personas, independientemente de su género, orientación sexual, raza, etnia, discapacidad, u otras características personales. El uso del lenguaje inclusivo evita la invisibilización de grupos minoritarios o marginados, que históricamente han sido ignorados o excluidos en el lenguaje. También contribuye a educar a las personas sobre la importancia de la igualdad y la diversidad y permite que todas las personas se

sientan reconocidas y respetadas, lo cual es especialmente importante en entornos académicos, laborales y sociales donde la comunicación clara y efectiva es esencial. Además, el lenguaje es una parte viva de la cultura que evoluciona con el tiempo para reflejar los valores y las creencias cambiantes de la sociedad. De esta forma, el lenguaje inclusivo es una respuesta a la evolución de la conciencia social y a la lucha por la igualdad.

## 2. DIFERENTES FORMAS DE DISCRIMINACIÓN LINGÜÍSTICA

En términos generales, el concepto de la discriminación lingüística se ha usado para designar la exclusión o el menosprecio de individuos o grupos por el hecho de hablar una lengua diferente a la dominante o de tener un acento, un vocabulario o una gramática distintos a los considerados como normales o correctos. No obstante, la discriminación lingüística tiene diferentes maneras de manifestarse, y en este caso concreto, nos referiremos al sexismo lingüístico, mayoritariamente, plumofobia, gordofobia, capacitismo, etc.

El sexismo lingüístico es una manifestación de discriminación de género arraigada en el lenguaje que tiene un impacto en la percepción social, la igualdad de género y la inclusión de todas las identidades de género: “se incurre en el sexismo lingüístico cuando se emplean vocablos (sexismo léxico) o se construyen oraciones (sexismo sintáctico), que, debido a la forma de expresión escogida por el hablante y no a otra razón, resultan discriminatorias por razón de sexo” (García Meseguer, 1994:24). Dicho de otro modo, un lenguaje sexista es aquel que utiliza palabras, frases o expresiones que discriminan o excluyen a personas de un género en particular, perpetuando estereotipos de género o desigualdades.

El estudio de cómo las mujeres utilizan el lenguaje de manera diferente ha sido un tema de interés en la lingüística y sociolingüística desde hace varias décadas. Robin Lakoff, en su influyente obra “Language and Woman’s place” (1975), argumenta que las mujeres tienden a usar el lenguaje de manera diferente que los hombres. Según Lakoff, las mujeres a menudo utilizan el lenguaje “más marcado” que incluye características

como el uso frecuente de palabras de cortesía, intensificadores, formulaciones indirectas y ciertas características fonéticas. También distingue entre dos tipos de lenguaje: el primero es el lenguaje que se utiliza para hablar de mujeres y el segundo es el lenguaje utilizado por mujeres. Por otro lado, Candice West y Don H. Zimmerman, en su estudio “Doing Gender” (1987), exploraron como el lenguaje no solo refleja las diferencias de género, sino que también contribuye a la construcción y el mantenimiento de las identidades de género. Argumentaron que, a través de la conversación cotidiana, las personas participan en “hacer género”, es decir, en actuar y afirmar su identidad de género. Este estudio resalta cómo las interacciones lingüísticas pueden contribuir a la creación y el refuerzo de roles de género tradicionales y la perpetuación de desigualdades de género en la sociedad. En conjunto, estos trabajos enfatizan que las diferencias en el uso del lenguaje entre hombres y mujeres no son simplemente el resultado de diferencias innatas, sino que están influenciadas por la socialización y las normas culturales de género en la sociedad.

Sin embargo, en el terreno laboral, por ejemplo, las mujeres han tratado de emplear un tipo de comunicación que no incluya características lingüísticas típicamente asociadas con lo femenino. En tales situaciones, generalmente han ajustado su forma de comunicarse para alinearse con la norma predominante del lenguaje, o han optado por un estilo de comunicación neutral y estandarizado (García Mouton 1999: 81).

Para entender las variadas formas en que hombres y mujeres se comportan, es importante adoptar un enfoque que reconozca las diferencias entre ambos géneros. El enfoque androcéntrico, que pone al hombre como punto de referencia y excluye a la mujer, tiende a desvalorizar todo lo asociado con el lenguaje femenino. Sin embargo, es crucial reflexionar de manera imparcial, evitando prejuicios y estereotipos, para entender completamente la diversidad de comportamientos de hombres y mujeres (Lozano Domingo, 1995: 130). Precisamente para evitar semejantes desvalorizaciones, muchas mujeres han tenido que recurrir a un lenguaje mayoritariamente considerado como masculino para poder acceder a los puestos de poder. Esta estrategia, que involucraba el uso de un lenguaje directo, asertivo,

y orientado a la acción, estuvo en auge en los años noventa, cuando hubo un aumento significativo en la conciencia y en la discusión sobre la igualdad de género y el feminismo. Aunque este fenómeno permitió que muchas mujeres accedieran a puestos de poder históricamente dominados por hombres, también creó polémica, ya que algunas feministas argumentaron que este enfoque solo servía para reforzar las normas de género tradicionales en lugar de cuestionarlas. Por otra parte, Coates (1986) ha señalado que cuando algunas mujeres rechazan la inferioridad y tratan de asimilarse lingüísticamente al grupo masculino, utilizan precisamente como punto de redefinición los rasgos que proporciona el estereotipo: usan tonos de voz graves, usan tacos y expresiones tabú, adoptan estilos más asertivos y categóricos en grupos de interacción, adoptan rasgos prosódicos típicos del hombre, hablan en público de temas tópicamente masculinos, como negocios o deportes, explotan acentos dialectales y no estándares.

En relación con lo mencionado anteriormente, los estudios posteriores plantean que una gran parte de la variación en el uso del lenguaje entre individuos se debe a factores sociales, culturales y contextuales en lugar de diferencias innatas basadas en el género. Las personas adoptan patrones de lenguaje basados en su entorno y experiencias, y estas pautas varían mucho en diferentes culturas y contextos:

Frente a la mayoría de estudios feministas, basados en la introspección, lingüistas y psicológicos de ambos sexos investigan las diferencias de la actividad verbal. Los psicólogos se caracterizan por usar sobre todo datos de laboratorio, cosa que determina inevitablemente los resultados. Esto supone la ausencia de conclusiones definitivas en casi todos los campos, pues hay estudios y experimentos que pueden ratificar hipótesis contradictorias. [...]. Frente a los estudios que defienden que no hay diferencias significativas de escucha, encontramos otros que demuestran la mayor habilidad de las mujeres para escuchar, y otros que demuestran la mayor habilidad de los hombres. Por eso hay que ser extremadamente cuidadoso a la hora de sacar conclusiones y extrapolar resultados, ya que las condiciones de cada experimento son determinantes. [...] En consecuencia, la

descripción tendrá que considerar necesariamente contextos y rasgos extralingüísticos para explicar las diferencias (Gallardo Paúls 1995: 7).

No obstante, si nos centramos en los aspectos puramente lingüísticos, el asunto parece ser más complejo. La postura que sostiene que el aspecto gramatical puede ser considerado como machista o sexista plantea un dilema de relativismo lingüístico que la lingüística contemporánea no puede evitar cuestionar: “La conocida hipótesis Sapir-Whorf, según la cual, las estructuras de la lengua reflejan de manera isomórfica las estructuras sociales solo puede aceptarse, como muy bien señala K. Rotaetxe (1989), a propósito de determinados campos semánticos, pero no para la totalidad de la lengua. Además, según ese mismo isomorfismo nos veríamos obligados a aceptar que una lengua como el arahuaco, donde el masculino es el término marcado, supondrá una visión de mundo de predominio femenino y sumisión masculina. Y sin embargo, no parece que la situación social de las mujeres de estos pueblos del Caribe pueda resultar envidiable para las hablantes de lenguas occidentales europeas donde el femenino es el término marcado (Gallardo Paúls, 1995: 4).

Dicho esto, hay que tener muy presente que el sexismo social y el sexismo lingüístico están interconectados de tal manera que se alimentan mutuamente, creando un círculo vicioso. Desde una perspectiva histórica, el sexismo social es la raíz del sexismo lingüístico, pero este último, a su vez, refuerza y perpetúa el primero, ya que el lenguaje desempeña un papel significativo en la formación de las personalidades. Por ejemplo, algunos fenómenos sexistas de carácter léxico o sintáctico están tan arraigados en el imaginario colectivo que prácticamente hasta ahora no se han cuestionado. En este sentido, cuando hablamos de **sexismo lingüístico**, destacan algunos ejemplos:

- Tratamientos de cortesía (señora/señorita): corresponden en nuestra sociedad a la mujer casada o soltera, respectivamente. En cambio, el tratamiento señor para varón es independiente de su estado civil. Se pone de manifiesto, así, cómo la cultura tradicional otorga la personalidad al varón por sí mismo, en tanto que a la mujer se la otorga en función de su relación con el varón.

- Pares incorrectos: varón-hembra es incorrecto, porque hembra sirve también para los animales. Hembra es correlato de macho.

- Duales aparentes: expresiones femeninas cuyos homónimos masculinos significan algo distinto, casi siempre degradante con respecto a las masculinas.

- *Fulano/fulana*
- *Hombre público/mujer pública*
- *Golfo/golfa*
- *Zorro/zorra*
- *Lagarto/lagarta*

-Chistes y refranes: a menudo los refranes muestran la imagen de una mujer como mentirosa (*la mujer y el vino engañan al más fino*), histérica (*mujeres y guitarras, casi siempre destempladas*), parlanchinas (*ni al perro que mear ni a la mujer que hablar, nunca les ha de faltar*). A menudo los refranes adoptan la forma de consejos al varón de cómo hay que tratar a las mujeres: *a la mujer y a la burra, cada día una zurra*.

-Palabras y expresiones androcéntricas: *genitales* (los ovarios no están incluidos y se asimila a testículos), *castrar* (solo válido para el macho), *miembro* (alude al pene masculino), *penetración* (acción desde la óptica del hombre, vs. recepción, acogida).

-Salto semántico: uso de colectivos en apariencia sin precisión genérica para luego precisar que se estaba hablando de hombres y no de mujeres (Guerrero y Núñez 2002: 235):

*Gente que solo busca su pan, su hembra, su fiesta en paz.*

*Los ingleses prefieren el té al café, como prefieren las mujeres rubias a las morenas.*

-Metáforas sexistas:



*Eres un hombre de armas tomar.*

*Él es un gallo en el gallinero.*

-Descalificaciones sexistas: “A través de las descalificaciones que empleamos circulan muchos estereotipos que muestran comportamientos y actitudes sexistas. Los insultos dirigidos a mujeres nos revelan a qué aspectos físicos y morales se les ha condenado al sexo femenino a través de la historia” (Guerrero y Núñez 2002: 241).

*Maruja y derivados/ Marimacho*

-Conceptualización de los dos sexos: Un personaje masculino que llega a un acto o que asiste a él en compañía de personajes femeninos no debe acaparar el protagonismo gramatical: *Antonio Banderas salió del hotel acompañado de Melanie Griffith*. ¿Y por qué no al revés?

Estos son solo algunos ejemplos de sexismo lingüístico, no obstante, hay que tener en cuenta que el sexismo lingüístico no es la única forma de discriminación lingüística. El discurso establecido en medios de comunicación, redes sociales y géneros divulgativos propaga un modelo de persona heteronormativa: delgado, hombre, heterosexual. El poder de este discurso va generando una estigmatización de aquellas personas, en especial mujeres, que no cumplen con el canon establecido. A continuación, se presentan otras formas de discriminación lingüística:

-**Gordofobia o gordafobia**: expresiones y términos ofensivos que refuerzan estereotipos negativos sobre las personas con sobrepeso (refiriéndose a personas obesas: *elefante marino, ballena, culogordo*, etc.). En los medios de comunicación el término gorda es una palabra tabú, para la que se han buscado sustitutos eufemísticos: talla grande, plus size, body curve,

belleza real, de curvas generosas, con curvas, curvilínea (además de algunos eufemismos clásicos como real, grande, rellena, cuadrada, maciza, rotunda), junto con derivados con sufijos diminutivos como gordi, gordibueno, regordeta, redondita. Estas formas diminutivas son excepcionalmente aplicadas a varones, con lo cual se podría decir que aparte de la gordofobia se incurre también en el sexismo lingüístico.

En respuesta a la gordofobia, el movimiento de empoderamiento busca promover el uso de términos como “gordo” y especialmente “gorda” de manera positiva y sin prejuicios. A partir del término gorda han surgido neologismos como gordibueno y gordi fucking bueno, así como gordimala para referirse a alguien que no se considera atractivo.

**-Plumofobia:** es una forma de discriminación que se dirige hacia los hombres homosexuales que exhiben rasgos considerados “amanerados” o “con pluma”. A menudo se asocia “la pluma” con la feminidad o la no conformidad con los estereotipos tradicionales de masculinidad, lo que puede llevar a la marginalización y el prejuicio contra aquellos que no cumplen con estas expectativas de género. En respuesta a esta discriminación y para entender mejor cómo el lenguaje puede contribuir a la construcción de identidades sexuales, ha surgido el campo de estudio conocido como “lingüística queer” que se enfoca en analizar cómo las personas utilizan el lenguaje en una variedad de contextos sociales relacionados con la comunidad LGTBQ+, y busca desafiar las normas y construcciones tradicionales de género y sexualidad. A nivel lingüístico, esto implica reflexionar sobre cómo el lenguaje puede ser una herramienta tanto para la opresión como para la liberación y cómo puede influir en la construcción de identidades sexuales y de género (Motschenbacher, 2014: 250).

Las personas LGBTIQ+ crean sus discursos para formar representaciones o autorrepresentaciones y así redefinir sus identidades. En esos discursos aparecen recursos léxicos (la reapropiación del término maricón o bollera, léxico propio del argot de la comunidad de habla LGBTIQ+ (Pereda, 2004)) y gramaticales (empleo de género femenino entre hombres homosexuales o el empleo de formas genéricas no marcadas por parte de hablantes no binarios o mujeres cisgénero), fundamentales, para construir o deconstruir determinadas identidades desde el punto de vista del género y la sexualidad.

**-Capacitismo:** es una forma de discriminación que afecta a las personas con discapacidad. Se manifiesta a través de actitudes o prejuicios negativos hacia aquellos que tienen discapacidades físicas, mentales o sensoriales. Una de las formas en que el capacitismo se manifiesta lingüísticamente es a través del uso de términos y expresiones despectivas o estigmatizantes. Estas palabras y frases incluyen términos como “deficiencia”, “minusvalía”, “anormal”, “disfuncional”, etc. (Toboso Martín, 2017).

Es importante destacar el poder que tiene el lenguaje en la construcción de la percepción y la realidad de las personas con discapacidad. El uso de palabras negativas contribuye a la exclusión y la marginación de este grupo de personas, y perpetúa estereotipos dañinos. En contraste, utilizar un lenguaje inclusivo y respetuoso es fundamental para promover la igualdad y la dignidad de las personas afectadas.

### 3. LENGUAJE INCLUSIVO

El tema de lenguaje inclusivo ha ganado relevancia y se ha vuelto más popular recientemente debido a los debates impulsados por organizaciones feministas y colectivos LGBTIQ+ que han cuestionado nuevamente las convenciones lingüísticas arraigadas en nuestra sociedad. A pesar de que previamente se hablaba sobre cómo incorporar a todas las identidades en nuestro discurso, y se presentaban propuestas que el uso tradicional del

español rechazaba, en los últimos años este debate se ha intensificado gracias a varias intervenciones en los ámbitos públicos y privados relacionados con la sociolingüística. Claramente, una discusión de este tipo no es solo de carácter lingüístico, sino que se relaciona también con lo social, lo político, lo sexual y lo cultural:

El lenguaje inclusivo es una forma de comunicación lingüística que se utiliza de manera deliberada para evitar la exclusión de personas o grupos con base en su género, orientación sexual, identidad de género, raza, etnia, discapacidad u otras características. Esto se logra a través de la utilización de un vocabulario y una estructura gramatical que reconozcan y respeten la diversidad de identidades y experiencias, promoviendo la igualdad y la equidad en la comunicación (Castillo Sánchez y Mayo, 2019: 2).

No son pocos los autores que manifiestan la importancia de abordar el debate sobre la necesidad y la viabilidad del lenguaje inclusivo, ya que esto juega un papel decisivo en la desmantelación de la estructura social patriarcal. Esta estructura se manifiesta en el uso predominante del género masculino como representante universal, lo que a su vez influye en la construcción de la realidad desde una perspectiva limitada (Bengoechea, 2019).

El lenguaje inclusivo puede involucrar el uso de neologismos, desdoblamientos, sustituciones y otras estrategias lingüísticas para evitar términos o expresiones que refuercen estereotipos o discriminación:

-neologismos (el morfema -e, -x, o -@): *todes* (en vez de todos) o *chicxs* y *chic@s* (en vez de chicos)

-desdoblamientos: *españoles* y *españolas/alumnos* y *alumnas*

-sustituciones: *profesorado* (en vez de profesores), o *alumnado* (en vez de alumnos)

No obstante, este tipo de lenguaje inclusivo suele incitar muchas opiniones divididas en cuanto a su correcto uso y los contextos en los que se emplea. Hay lingüistas que apelan que estas soluciones van en contra de la economía del lenguaje al

tener que desdoblar cada sustantivo a la hora de hablar o escribir; y también que palabras como *chicxs* o *chic@s* se pueden escribir, pero presentan dificultades a la hora de leerlas en voz alta, ya que uno no tiene claro cómo se deberían leer las palabras en cuestión.

En cuanto al lenguaje inclusivo y la norma vigente, la RAE ha sido contundente: “el uso del @, la letra e y la x, como supuestas marcas de género inclusivo, es ajeno a la morfología del español, además de innecesario, pues el masculino gramatical, ya cumple esa función como término no marcado de la oposición de género” (*Cooperativa*, 2018, párr. 3). A pesar de la resistencia en cuanto al uso del lenguaje inclusivo en contextos más formales, su uso avanza rápidamente entre los jóvenes y las redes sociales son una prueba de ello. Por eso es necesario abrir este debate en espacios donde la lengua es la herramienta principal, donde se enseña y se usa para enseñar (Castillo Sánchez y Mayo, 2019: 5). Por consiguiente, el lenguaje inclusivo y la perspectiva de género en la docencia están estrechamente relacionados y desempeñan un papel fundamental en la promoción de la igualdad de género y creación de entornos educativos más equitativos. El uso de un lenguaje inclusivo en la enseñanza contribuye a crear un entorno respetuoso en el aula, donde todos los estudiantes se sienten valorados y reconocidos, independientemente de su género o identidad sexual.

A modo de conclusión, la incorporación de la perspectiva de género en la docencia es uno de los elementos centrales de las políticas de igualdad de género en el ámbito educativo. Tal y como subraya la UE, la igualdad de género no es solo una cuestión de justicia social, sino que afecta al propio rendimiento de la docencia y de la investigación. Es de vital importancia que se eliminen todos los estereotipos de género de los libros de texto, que se incluyan los derechos de las mujeres y los colectivos LGBTIQ+ en los programas académicos y se promueva la igualdad de género en la formación profesional de docentes. Una de las formas indispensables para conseguir estos objetivos es dejar de usar el lenguaje que de alguna forma u otra incite a la discriminación lingüística y reemplazarlo por uno que sí promueva igualdad y fomente una comunicación más equitativa, como es el caso del lenguaje inclusivo.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bengoechea, Mercedes (2019). “Razones de la lingüística feminista para abogar por un lenguaje inclusivo”. En M. Bengoechea (Directora). *El lenguaje inclusivo: un debate en torno a su obligación, necesidad y posibilidades*. Simposio llevado a cabo por Centro de Estudios Políticos y Constitucionales en colaboración con Clásicas y Modernas, Madrid.
- Castillo Sánchez, Silvia y Mayo, Simona (2019), “El lenguaje inclusivo como “norma” de empatía e identidad: reflexiones entre docentes y futuros profesores”, *Literatura y Lingüística num. 40*, Santiago (Chile).
- Coates, Jennifer (1986): *Women, men and language*, London: Longman.
- Cooperativa (15 de junio de 2018). *¿Lenguaje inclusivo? RAE se refirió al uso de las letras E y X en el debate de género*. Recuperado de: <https://www.cooperativa.cl/noticias/sociedad/sucesos/lenguaje-inclusivo-rae-se-refirio-al-uso-de-las-letras-e-y-x-en-el/2018-06-15/163125.html>, Fecha de consulta: 15/09/2023.
- Gallardo Paúls, Beatriz (1995): “La pertinencia de la variable sexo en la investigación lingüística”. En S. Mattalia y M. Aleza (eds.), *Mujeres, escrituras y lenguajes*, Valencia: Universitat, pp. 163-173.
- García Meseguer, Álvaro (1994): *¿Es sexista la lengua española? Una investigación sobre el género gramatical*, Barcelona: Paidós.
- García Mouton, Pilar (1999). *Cómo hablan las mujeres*, Madrid: Arco Libros.
- Guerrero Salazar, Susana y Núñez Cabezas, Emilio Alejandro (2002): "Sexismo lingüístico y medios de comunicación", en *Medios de comunicación y español actual*, Málaga: Aljibe.

- Jiménez Rodrigo, María Luisa & Román Onsalo, Marisa & Traverso Cortés, Joaquín (2011). “Lenguaje no sexista y barreras a su utilización. Un estudio en el ámbito universitario”. *Revista de Investigación en Educación*, 2 (9), pp. 174-183.
- Lakoff, Robin (1975). *Language and Woman's place*. Cambridge University Press
- Lozano Domingo, Irene (1995[2005]): *Lenguaje femenino, lenguaje masculino. ¿Condiciona nuestro sexo la forma de hablar?*, Madrid: Minerva Ediciones.
- Motschenbacher, Heiko (2014): “Grammatical gender as a challenge for language policy: The (im)possibility of non-heteronormative language use in German versus English”, *Language Policy* 13, pp. 243-261.
- Pereda, Ferrán (2004). *El cancaneo. Diccionario petardo de argot gay, lesbi y trans*, Barcelona: Laertes.
- Rebollo Catalán, Ángeles y García Pérez, Rafael (2023). “Enseñar con perspectiva de género”, En Ana M. Porto Castro y Jesús Miguel Muñoz Cantero (Eds.), *Educación inclusiva y equitativa de calidad*. Peter Lang GmbH, Berlín, pp. 15-35.
- Stainback, Susan y Stainback, William (1999). *Aulas inclusivas. Un nuevo modo de enfocar y vivir el currículo*. Narcea.
- Toboso Martín, Mario (2017): “Capacitismo (Ableism)”, en R. Lucas Platero, M. Rosón y E. Ortega (eds.), *Barbarismos queer y otras esdrújulas*, Barcelona: Bellaterra, pp. 73-81.
- West, Candice y Zimmerman Don H. (1987). *Doing gender*. Sage Publications, Inc.